جمهورية مصر العربية
المركز القومى
للبحوث التربوية والتنمية
شعبة بحوث
السياسات التربوية



مدارس اللغات التجريبية الرسمية فى مصر

" دراسة تقويمية "

رئيس فريق البحث

أ.د . لورنس بسطا ذكرى

مدير المركز

أ.د مصطفى عبد السميع محمد

تقديـــــم

تعتـــبر مدارس اللغات التجريبية الرسمية فى مصر إحدى صيغ التجديد التربوى التى تســتهدف كل من تجويد التعليم وتجديده، بمعنى تحسين وتطوير محتوى التعليم، والتأثير فى مساره بعوامل تحقق نجاحه ، وتأتى أهمية هذا البحث فى سد فجوات فى البحوث السابقة فى هــذا المجال التى بدأت من عام ١٩٨٦ واستمرت إلى الآن. ومن هذه الفجوات الفكرية بحث أدوار هــذه المــدارس فى تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية، والانتماء الوطنى للطلاب ومشكلة التعليم المختلط، وقد تمت دراسة هذه الأدوار والمشكلات من منظور عينة من كل من المعلميــن والطــلاب وأولياء أمورهم ، وقد أسفر البحث عن عدة نتائج تفيد تطوير مدارس اللغــات التجريبية وأدوارها من خلال توفير بنية تعليمية أكثر ثراءً وتدريب المعلمين تدريبا متخصصــا لا مجرد تدريب عام لأن احتياجات معلمى المقررات التى تدرس باللغة الأجنبية تخــتلف عــن احتــياجات مدرس اللغات، والاهتمام بالأنشطة المدرسية التى تؤثر فى النمو الاجتماعى والوجدانى والخلقى للطلاب.

وقــد رؤى أنـــه عــند التوســع فى هذا النوع من المدارس لابد من مراعاة عداً من المتغــيرات المؤثــرة مــثل إتقان الوالدين للغة الأجنبية لمساعدة أولادهم والتدقيق فى اختيار المعلمين الأكفاء القادرين على التدريس بلغة أجنبية

والله الموفق

مدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

أ.د. مصطفى عبد السميع محمد

فريق البحـــث

أ.د. لورنس بسطا ذكرى	رئيس فريق البحث
د. أحمد أحمد العروسى	عضو
د. فاتن محمد عدلى	عضو
د. رانيا عبد المعز الجمال	عضو
د. حُسن حس الشندويلى	عضو

المعاونون

د. رجاء على عبد المجيد
أ. مصطفى محمد عبد الله قاسم
أ. أحمد زينهم عبد الحميد
أ. أيمن عيد بكرى

المحتويات

الموضــــــــــــوع	الصفحة

الموضـــــــــــــوع	الصفحة

الموضـــــــــــوع	الصفحة

الفصل الخامس

الانتماء للوطن لدي طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات

الموضـــــــــوع	الصفحة

الفصـــــل السادس

الاختلاط فى المدارس التجريبية بين التأييد والمعارضة

الموضـــــــوع	الصفحة

الفصل السابع

الخـاتمـة

الفصل الأول

الإطار العام للبحث*

*إعداد/ د. لورنس بسطا زكري

الفصل الأول
الإطار العام للبحث

مقدمة

الدراسات السابقة

مشكلة الدراسة

أهمية الدراسة

أسئلة الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

عينات الدراسة

المنهج البحثي

خطة السير في الدراسة

المراجع

الفصل الأول
الإطار العام للبحث*

مقــــدمـــــة:

مر تعليم اللغات في مصر بمراحل تاريخية متعددة ومتنوعة ، وكان العدوان الثلاثي سنة ١٩٥٦ علـــى مصر نقطة تحول في تاريخ هذه المدارس، حيث بدأت الإجراءات تتدرج بغرض تحويـــل هـــذه المدارس لتسير في مسار التعليم الوطني ، وغيرت أسماء المدارس الأجنبية إلى مـــدارس اللغـــات وأصبحت المدارس الأجنبية في مصر مدارس لغات (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي ٨٨ ص٢)[١].

وفـــي ١٩٧٩/١/١ صدر قرار وزير التعليم والثقافة والبحث العلمي رقم (٢) والخاص بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية ، والتي تهدف بالإضافة إلى تحقيق أهـــداف التعليم العام إلى التوسع في تدريس اللغتين الإنجليزية والفرنسية وتدرس بإحدى هاتين اللغتين الرياضيات والعلوم على نسق المدارس الخاصة للغات[٢].

وبدأت هذه المدارس تمارس دورها على الساحة التعليمية في العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ ممثلة في سبع مدارس فقط، ثم تزايد عدد المدارس في السنوات التالية.

ونظـــرا لما تقوم به مدارس اللغات من خدمة في مجموع العملية التعليمية ، وما تؤديه مـــن دور فـــي تحقيق ما تهدف إليه الدولة من تنمية شاملة ، و نظرا لرسوخ هذه النوعية من المـــدارس في المجتمع المصري بحكم خلفيتها التاريخية أدي إلى زيادة الإقبال عليها من أولياء الأمور.

والمـــدارس التجريبـــية الرسمية للغات لها مشكلاتها وسلبياتها وإيجابياتها مما يستوجب ضرورة التقويم المستمرلها للتصدي لهذه المشكلات وتعزيز الإيجابيات، الأمر الذي دعي بعض الباحثين إلى الاهتمام بإجراء بحوث لتقويمها وبحوث لتطويرها، وأخرى لمعرفة علاقة التعلم في هذه المدارس ببعض المتغيرات.

---

* إعداد : أ.د. لورنس بسطا زكري

ويمكن حصر الدراسات السابقة فيما يلي:

أولاً: علاقة التعليم بمدارس اللغات التجريبية ببعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي، إتقان الأطفال للغتهم الأم، النمو اللغوي في لغتهم الأم:

- دراسة سالم حسن على هيكل ١٩٨١(٣).
- دراسة المرصفي ١٩٨٣(٤).
- دراسة عبد الباسط متولي عاشور ١٩٨٦(٥).
- دراسة مي شهاب وعاطف أبو الإسعاد ١٩٩٣(٦).

ثانياً: تحليل واقع مدارس اللغات التجريبية :

- دراسة رجب عليوه ١٩٨٦(٧).
- تقرير محمد عبد الوهاب السيد ١٩٨٨(٨).
- تقرير أسامة السكري، حميدة منصور ١٩٨٨(٩).
- تقرير بديعة محمد سليمان ١٩٨٨ (١٠).
- تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ١٩٨٨(١١).
- دراسة لورنس بسطا وأمين سليمان١٩٨٨ (١٢).
- دراسة المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا١٩٨٩/١٩٩٠(١٣).

ثالثاً: تطوير مدارس اللغات الرسمية للغات :

- دراسة رسمي عبد الملك ١٩٩٣(١٤).
- دراسة عبد العزيز عبد الهادي الطويل ٢٠٠٣(١٥).

وفـــي سلســـلة الاهتمام بالمدارس التجريبية الرسمية للغات تأتي هذه الدراسة التقويمية والتـــي تهتم ببعض الجوانب التي لم تتم دراستها من قبل وهي: مكانة مدارس اللغات التجريبية فـــي إطـــار مبدأ تكافؤ الفرص، الانتماء للوطن لدى طلاب هذه المدارس، الاختلاط بين البنين والبنات في هذه المدارس.

هـــذا بالإضـــافة إلى الاهتمام بالتعرف على الوضع الحالي لهذه المدارس، وآراء أولياء الأمور والطلاب والمعلمين في الخدمات التعليمية التي تقدمها هذه المدارس.

مشكلة الدراسة:

يرى البعض أن التعليم بلغة أجنبية -كما هو متبع في المدارس التجريبية الرسمية للغات- له أضراره ومساوؤه، سواء من ناحية أنه يخل بمبادئ تكافؤ الفرص التعليمية و من ناحية أخرى يؤثر على الانتماء القومي للتلاميذ[16]، كما يلاحظ في المادة الرابعة من اللائحة الداخلية لهذه المدارس أن هناك استثناءات في قبول بعض الأطفال بهذه المدارس، وهذه الاستثناءات التي تبلغ ٣٠% تمثل ثغرة في قبول بهذه التلاميذ المدارس، كما أنها تستغل استغلالا غير قانوني مما يساهم في وجود خلل بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية[17].

كما تشير المادة الأولى من اللائحة الداخلية لهذه المدارس أن المدارس التجريبية للغات هي مدارس مشتركة في جميع المراحل التعليمية (حضانة/ ابتدائي/ إعدادي/ ثانوي)، وقد اختلفت نتائج الدراسات حول الاختلاط في التعليم فمنها من أيد التعليم المختلط، ومنها من عارض التعليم المختلط[18] إلا أن الدراسات السابقة المصرية اهتمت بالاختلاط في التعليم الفني أو التعليم الجامعي ولم تهتم أي دراسة بالاختلاط في المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر.

من هذا المنطلق تتجه الدراسة الحالية لتقويم المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر والتي تركز على محاور الاختلاط، الانتماء للوطن، ومبدأ تكافؤ الفرص.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في:

١- تقويم مدارس اللغات الرسمية التجريبية بغرض معرفة:

١/١ مكانة مدارس اللغات في إطار مبدأ تكافؤ الفرص.

١/٢ آراء الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين في الاختلاط بين البنين والبنات بهذه المدارس.

١/٣ مدى تأثير هذه النوعية من المدارس على الانتماء للوطن لدى الدارسين بها.

١/٤ نقاط القوة والضعف في هذه المدارس من وجهة نظر أولياء الأمور والطلاب والمعلمين بعد مرور ٢٦ سنة تقريبا على إنشائها.

٢- عرض سلبيات وإيجابيات هذه النوعية من المدارس أمام المسئولين بوزارة التربية والتعليم للتغلب على السلبيات ودعم الإيجابيات.

٣- عــرض بعــض الاقتراحات والتوصيات التي تساعد المسئولين عن هذه المدارس بوزارة التربــية والتعلــيم علـــى اتخاذ القرارات السليمة لتحسين العملية التعليمية بهذه النوعية من المدارس.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول:

- ما أسباب نشأة المدارس التجريبية الرسمية للغات؟ وما فلسفتها، وأهدافها، والنظام التعليمي بها، وما مشكلاتها؟

السؤال الثاني

- ما واقع المدارس التجريبية للغات في مصر كما يقرره الطلاب/ المعلمون / المديرون/ أولياء الأمور؟

السؤال الثالث

- ما مكانة مدارس اللغات التجريبية في إطار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؟

السؤال الرابع

- ما مدى الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات؟ ما تأثير المدارس الرسمية للغات على انتماء الطلاب للوطن؟

السؤال الخامس

- ما آراء الطلاب / المعلمين/أولياء الأمور في الاختلاط بين البنين والبنات الموجود بهذه المدارس؟

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر.

الحـــدود الجغرافية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المدارس التجريبية الرسمية للغات في محافظة القاهرة فقطا وجود أكبر عدد من هذه المدارس بها.

الحدود الزمنية: خلال العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على العينات البشرية التالية:

- طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات.
- أولياء أمور طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات.

- معلمي المدارس التجريبية الرسمية للغات.
- مديري/ نظار/ وكلاء المدارس التجريبية الرسمية للغات.

مصطلحات الدراسة:

قد تبنت الدراسة الحالية التعريفات التالية للمصطلحات :

١- مدارس اللغات التجريبية الرسمية:

هـــي تلك المدارس التي أنشئت بقرار من وزير التربية والتعليم والثقافة والبحث العلمي برقم (٢) لسنة ١٩٧٩ في ١٩٧٩/١/١ والتي تهدف إلى تحقيق أهداف التعليم العام بالإضافة إلى التوسع في تدريس اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتدريس بإحدى هاتين اللغتين مواد الرياضيات والعلوم على نسق المدارس الخاصة للغات[١٩].

٢- التقويم Evaluation

هـــو مجموعـــة الأحكام التي نزن بها أي شئ أو أي جانب من جوانب التعليم أو التعلم وتشخيص نقاط القوة والضعف وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار[٢٠].

ويتبين من هذا التعريف أمران:

١- أن الهدف من التقويم هو التحسين والتجديد المستمران.
٢- أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

بينما يشير فؤاد أبو حطب وسيد عثمان[٢١] إلى أن مفهوم التقويم هو: " إصدار حكم على مدي تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف".

ويتضمن ذلك دراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى تلك الأهداف أو تعطيلها.

٣- مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية

يتفق علماء التربية على أن مفهوم " تكافؤ الفرص التعليمية يعني "أن يحصل كل فرد في المجتمع على فرص متكافئة مع أعضاء المجتمع الآخرين في الالتحاق بالتعليم المتاح في مجتمعه والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله استعداداته وقدراته العقلية ومجهوده الشخصي بغض الـــنظر عن الجنس أو العنصر أو اللون أو المستوي الاقتصادي والاجتماعي الذي ينتمـــي إليه"[٢٢].

٤- الانتماء للوطن:

هــو إحساس الفرد وشعوره بالقلق والارتباط بالوطن الكبير الذي يعيش فيه ،وإحساسه بالعلاقة القائمة بينهما والتي تقوم على[٢٤]:

أ- الحب والإخلاص له.

ب-الاعتزاز والانتماء له.

ج- الإحساس بالأمن والطمأنينة.

د- الثقة فيه وفي القيادات المختلفة.

هــ- التمسك به وقت الشدائد والأزمات.

ويتضــمن مفهوم الانتماء العديد من الأبعاد وفيما يلي موجز للأبعاد الأساسية التي يتضمنها مفهوم الانتماء للوطن[٢٥]:

البعد الأول : الهوية Identity

البعد الثاني: الجماعية Collectivism

البعد الثالث: الــولاء Loyalty

البعد الرابع: الالتزام Obligation

البعد الخامس: التــواد Affiliation

البعد السادس: الديمقراطية Democracy

٥- الاختلاط في التعليم: Co- Education

هــو اجتماع البنين والبنات في نفس الفصل الدراسي وإعطاؤهم نفس البرنامج التعليمي مدة الحياة الدراسية كلها[٢٦].

أدوات الدراسة:

تمت الاستعانة في هذا البحث بعدد من الأدوات نفردها فيما يلي:

١- ٤ اســتمارات بيانات عن المدرسة تشمل مراحل التعليم قبل الجامعي (الحضانة/ ابتدائي/ إعدادي/ ثانوي).

٢- استبانة للتعرف على واقع المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر الطلاب.

٣- استبانة للتعرف على واقع المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب.

٤- استبانة للتعرف على واقع المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر المعلمين.

٥- استبانة للتعرف على واقع المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر المديرين/ النظار/ الوكلاء.

٦- مقياس الانتماء للوطن لدى تلاميذ المدارس التجريبية الرسمية للغات والمدارس الرسمية تطبق على تلاميذ المرحلة الثانوية.

٧- استبانة للتعرف على آراء الطلاب في الاختلاط بين البنين والبنات في المدارس التجريبية الرسمية للغات.

٨- استبانة للتعرف على آراء أولياء الأمور في الاختلاط بين البنين والبنات في المدارس التجريبية الرسمية للغات.

٩- استبانة للتعرف على آراء المعلمين في الاختلاط بين البنين والبنات في المدارس التجريبية الرسمية للغات.

عينات الدراسة:

تم تطبيق أدوات البحث على عينة من المدارس التجريبية الرسمية للغات في محافظة القاهرة حيث تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية من خمس إدارات تعليمية بحيث تشمل كل مدرسة جميع مراحل التعليم قبل الجامعي.

وداخل هذه المدارس تم اختيار عينات عشوائية من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وعينة من المعلمين في المراحل المختلفة، وتم أخذ آراء المديرين/ النظار/ الوكلاء بهذه المدارس، وتم إرسال استبانات أولياء الأمور مع أبنائهم من المراحل التعليمية الابتدائية/ الإعدادية/ الثانوية.

أولاً: شملت العينة خمس مدارس تجريبية رسمية للغات، ٤ مدارس رسمية غير تجريبية – بمحافظة القاهرة هي:

١- المدارس التجريبية الرسمية للغات:

١/١ المحمدية التجريبية للغات (إدارة الحلمية التعليمية).

٢/١ دار السعادة التجريبية للغات (إدارة الزيتون التعليمية).

٣/١ حافظ إبراهيم التجريبية للغات (إدارة شبرا التعليمية).

٤/١ عمر بن العزيز التجريبية للغات (إدارة عين شمس التعليمية).

٥/١ الأورمان التجريبية للغات (إدارة الدقي التعليمية).

٢- المدارس الثانوية الرسمية غير التجريبية

١/٢ روض الفرج الثانوية العسكرية بنين(إدارة شبرا التعليمية).

٢/٢ ناصر الثانوية بنات(إدارة شبلرا التعليمية).

٣/٢ الأورمان الثانوية النموذجية بنين(إدارة الدقي التعليمية).

٤/٢ الأورمان الثانوية النموذجية بنات(إدارة الدقي التعليمية).

ملاحظـــة:

١- تم تطبيق استبانات جميع محاور الدراسة في المدارس التجريبية الرسمية للغات فقط.

٢- تم تطبيق مقياس الانتماء للوطن فقط على طلاب المدارس غير التجريبية الرسمية إلى جانب طلاب المدارس التجريبية للغات.

ثانياً: شملت العينة المراحل التعليمية التالية:

- ابتدائي/ إعدادي/ ثانوي بالنسبة لواقع مدارس اللغات التجريبية.
- إعدادي/ ثانوي بالنسبة لمحور الاختلاط.
- ثانوي فقط بالنسبة لمحور الانتماء للوطن.

ثالـــثاً: شـــملت العينة طلاب (بنين/ بنات)/ أولياء أمور/ معلمين/ مديرين ونظار- وأعداد كل فئة مذكورة في دراسة المحاور التالية كل على حده حسب تطبيق استبانات كل محور:

- آراء واتجاهـــات الطلاب/ أولياء الأمور/ المعلمين/ المديرين في بعض جوانب مدارس اللغات التجريبية.
- آراء واتجاهات الطلاب/ أولياء الأمور/ المعلمين نحو الاختلاط في التعليم.
- الانتماء للوطن لدي طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات والمدارس غير التجريبية الرسمية.

المنهج البحثي

يستخدم في البحث الراهن المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على تجميع ما هو متاح من بـــيانات كمـــية أو وصفية عن مدارس اللغات التجريبية الرسمية وتصنيفها وتحليلها من خلال الاستبيانات المعدة لذلك والخاصة بما يلي:

- الـــتعرف على آراء واتجاهات الطلاب/ أولياء الأمور/ المعلمين والمديرين نحو بعض جوانب المدارس التجريبية الرسمية للغات/ الاختلاط بين البنين والبنات ومقارنة الانتماء للوطن لدى طلاب هذه المدارس بالمدارس الرسمية غير التجريبية.
- كمـــا يســـتخدم أيضا المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على نشأة المدارس التجريبية / فلســـفتها/ أهدافهـــا/ الـــنظام الدراسي بها وفي إلقاء الضوء على مكانة مدارس اللغات التجريبية الرسمية في مصر في إطار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

خطة السير في الدراسة:

أولا: جمـــع المـــادة العلمـــية من دراسات سابقة ومعلومات وقرارات وزارية وتشريعات تتعلق بـــالمدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر وكذلك الدراسات السابقة والمراجع العلمية الخاصـــة بكـــل محور وفروعه من محاور الدراسة الحالية: مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، الاختلاط في التعليم، الانتماء للوطن لدي الطلاب.

ثانياً: كتابة الأجزاء النظرية للبحث.

ثالثاً: بناء الأدوات البحثية الخاصة بجميع محاور الدراسة.

رابعاً: اختيار عينات الدراسة وتطبيق أدوات البحث.

خامساً: تفريغ البيانات وتحليل النتائج.

سادساً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بكل محور من محاور البحث.

سابعاً: كتابة التقرير النهائي للبحث.

مراجع الفصل الأول

١- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: تقرير عن مدارس اللغات الرسمية والخاصة بمراحل التعليم العام ندوة التجديد التربوي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية بالاشتراك مع الوحدة الإقليمية لتنسيق برنامج التجديد التربوي من حل التنمية في الدول العربية (ابيداس) والشعبة القومية المصرية لليونسكو، في الفترة من ٢/٢٧ إلي ١٩٨٨/٣/٢، القاهرة،١٩٨٨.

٢- وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم (٢) لسنة ١٩٧٩ بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية، إدارة المحفوظات بوزارة التربية والتعليم، القاهرة ١٩٧٩.

٣- سالم حسن على هيكل : التعليم في مدارس اللغات وأثره على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كليات البنات، جامعة عين شمس ١٩٨١.

4- El- Marsafy, A.H.H. The Effect of language duality in language Schools in Elementary stage on the pupils proficiency in the mother tongue. A master thesis submitted to zagazis university, 1983.

٥- عبد الباسط متولي عاشور خضر: دراسة أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة النمو اللغوي للطفل في اللغة القومية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة الزقازيق/ ١٩٨٦.

٦- مي شهاب وعاطف أبو الإسعاد: تقويم تدريس مادتي العلوم والرياضيات باللغة الأجنبية بالمدارس التجريبية للغات كمدخل من مدخلات التطوير والتحديث، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة،١٩٩٣.

٧- رجب عليوه على حسن: مدارس اللغات التجريبية في جمهورية مصر العربية، دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٦.

٨- محمد عبد الوهاب السيد: دراسة شاملة لموقف المدارس التجريبية الرسمية للغات في الفترة من العام الدراسي ٧٩/٧٨ إلي عام ١٩٨٦/٨٥.

٩- أسامة السكري حميدة منصور وخديجة أحمد: المدارس التجريبية الرسمية للغات في الميزان، دراسة مقدمة في ندوة التجديد التربوي في مصر في المدة من ٢/٢٧ إلي ٣/٢/ ١٩٨٨.

١٠-بديعــة محمــد ســليمان: تقريــر موجز عن كيف بدأت مدارس اللغات الحكومية ونظرة مســتقبلية لاستمرارها وتحقيق الهدف من إنشائها، دراسة مقدمة في ندوة التجديد التربوي في مصر في المدة من ٢/٢٧ إلي ١٩٨٨/٣/٢.
١١- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: مرجع سابق.
١٢-لورنس بسطا زكري وأمين سليمان: دراسة تقويمية للمدارس التجربتين الرسمية للغات في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة،١٩٨٨.
١٣-المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا شعبة التعليم العام: دراسة حول تعليم اللغات في مراحل التعليم قبل الجامعي الدورة السابعة، ١٩٨٩/١٩٩٠.
١٤-رســمي عــبد الملك رستم: تطوير الأداء في المدارس التجريبية الحكومية للغات، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ،١٩٩٣.
١٥-عبد العزيز الطويل: تطوير نظام المدارس التجريبية للغات "دراسة ميدانية"، مجلة البحث الــتربوي، المركــز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، السنة الثانية، ع١، يناير ٢٠٠٣.
١٦-رجب عليوه على حسن: مرجع سابق ص٩٥.
١٧-وزارة التربية والتعليم: مرجع سابق.
١٨-قرشي عبد الكريم: علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس،١٩٨٨.
١٩-وزارة التربية والتعليم: مرجع سابق، ص٢.
٢٠- رشــدي فام منصور، ورشدي لبيب قليني: التقويم كمدخل لتطوير التعليم. المركز القومي للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم، القاهرة،١٩٧٩، ص٢٣.
٢١- فــؤاد أبو حطب، سيد عثمان: التقويم والقياس النفسي، الانجلو المصرية، القاهرة،١٩٨٥، ص ص ١-٦.
٢٢- علي السيد الشخيبي: تكافؤ الفرص التعليمية بين النظرية والتطبيق في المجتمع المصري، مجلة " دراسات في التربية ومشكلات المجتمع"، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٥.
٢٣- فــرج عــبد القــادر طه: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط١، الكويت، دار سعد الصباح، ١٩٩٣، ص ١١٩.

٢٤- محمد عبد السلام حسن: هيكل الأسره وأثره على انحراف الأحداث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص٦.

٢٥- كولــن ولســن: اللا منتمي: دراسة تحليلية لأمراض البشر النفسية في القرن العشرين، تعريب أنيس زكي حسن، بيروت، دار الأدب العرب، ١٩٨١، ص ٢١٨.

26- Edward Breuse: Education in Mixed Schools 1st edition published in the university of France, 1970,p.107.

الفصل الثاني

المدارس التجريبية
النشأة - الفلسفة - الأهداف
النظام الدراسي بها*

---

* إعداد حُسن حسن الشندويلى

الفصل الثانى

المدارس التجريبـــية

النشأة - الفلسفة - الأهداف - النظام الدراسي بها

مقدمة

نبذة تاريخية لنشأة المدارس التجريبية الرسمية للغات

عوامل نشأة المدارس التجريبية الرسمية للغات

فلسفة المدارس التجريبية الرسمية للغات

أهداف المدارس التجريبية الرسمية للغات بالمدارس التجريبية

النظام الدراسي بالمدارس التجريبية الرسمية للغات

بعض المشكلات التي تعاني منها المدارس التجريبية الرسمية للغات

الفصل الثاني

المدارس التجريبيـــية

النشأة ـــ الفلسفة ـــ الأهداف ـــ النظام الدراسي بها(*)

مقدمة

إن تعلـــم اللغـــات الأجنبية يعد ضرورة وعدم الاهتمام بتعليمها يؤدي إلى الانقطاع عن سبل المعرفة، وهذا الانقطاع يؤدي بدوره إلى تخلف نفسي واقتصادي وعلمي.

وتعتـــبر المـــدارس التجريبيـــية للغات إحدى الصيغ التي تبلور بوضوح حرص الدولة ووزارة التعليم على التطوير الشامل لمنظومة التعليم تحقيقا لمتطلبات مجتمع المعرفة، وقد بذلت الدولـــة جهودهـــا التي لا تغفل في سبيل نشر وإنشاء تلك النوعية من المدارس التي أنشئت بناء على فلسفة واضحة، وتحقيقا لأهداف تسعى الدولة إلى تحقيقها من خلال سياستها التعليمية.

وقـــد أنشـــئت المدارس التجريبية الرسمية للغات في عام ١٩٧٩ بناء على قرار وزير التعلـــيم والثقافة والبحث العلمي رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١/١[١]، تحقيقا لسياسة الدولة في تنشئة جيل على قدر عال من الثقافة واستهدافا لخلق جيل من العلماء في مجال اللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات جنباً إلى جنب بجوار اللغة العربية والتربية الدينية والمواد القومية بنفس القدر من الاهتمام.

تســـعى مصر دائما للحاق بركب التقدم، وقد أكد الخطاب السياسي في أوائل التسعينيات على أن معرفة لغة أجنبية أو أكثر يساعد الفرد لمتابعة ما يدور في العالم في كل المجالات، لذا لابـــد من تسليح الطلاب بلغة يستطيعون بها أن ينظروا إلى المستقبل، ونافذة يطلون منها على الـــتقدم، وقد ترجمت السياسة التعليمية هذا بزيادة الاهتمام والتوسع في إنشاء المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر[٢].

نبذة تاريخية لنشأة المدارس التجريبية الرسمية للغات

في عام ١٩٥٦ حدث العدوان الثلاثي على مصر وكانت نقطة تحول في تاريخ المدارس الأجنبـــية فـــي مصر التي تقوم بتعليم اللغات الأجنبية، حيث بدأت الإجراءات تتدرج في إحكام

(*) إعداد حُسن حسن الشندويلي

وجـاء الانفـتاح الاقتصـادي في مصر في منتصف السبعينيات بعد حرب أكتوبر عام ١٩٧٣، وبـدأت مرحلة هامة من مراحل تطور مدارس اللغات، ذلك أن المجتمع المصري أخذ ينفـتح على العالم سياسيا واقتصاديا، فكان لابد لشتى أنظمة الدولة أن تواكب هذا التحول وذلك الانفتاح ،.. وفي عام ١٩٧٧ صدر القرار الوزاري رقم (٩٧) بتاريخ ١٩٧٧/٦/٥ بشأن اعتبار مـدارس اللغـات مدارس تجريبية ذات طبيعة خاصة تؤدي الخدمة التعليمية بطرق تختلف عن غيرها من المدارس الأخرى سواء الرسمية أو الخاصة[٣].

وقد كان الإقبال كبير على مدارس اللغات، فقد تقدم للالتحاق بها ما يقرب من ٥٠٠ ألف طفل في العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨، في حين أن الأماكن الموجودة بها لم تتعدى ٣٠ ألف مكان فقط[٤].

وفـي مواجهـة الإقـبال الشـديد من أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بمدارس اللغات الخاصـة، ومـا تعرضت له إدارة مصر الجديدة التعليمية بوجه خاص، من ضغوط شديدة من أولياء الأمور لتحقيق رغباتهم في قبول أبنائهم، مما تسبب في معاناة الإدارة التعليمية في إقناع هـذه المدارس بالاستجابة لقبول أعداد من الطلاب تفوق إمكاناتهم، ومما أدى أيضا إلى ارتفاع كـثافة الفصول الذي يتعارض وصالح العملية التعليمية، ويتسبب في انخفاض مستوى الرعاية بالطلاب.

وقـد بـدأت فكرة إنشاء المدارس التجريبية الرسمية للغات في العام الدراسي ١٩٧٧/ ١٩٧٨، حيـث كلـف وزيـر التعليم في ذلك الوقت مديرة إدارة مصر الجديدة التعليمية وقتئذ بدراسـة هـذا المشـروع وعرضه على مجلس وكلاء التربية والتعليم الذي وافق عليه وأحالته الوزارة إلى مجلس الدولة الذي قام بدراسة المشروع في عدة جلسات ثم أقره.

وفـي ١٩٧٨/٧/٢٥ صدر قرار مجلس الوزراء بإنشاء (٤٠) فصلا كبداية للتجربة في محافظـة القاهـرة مـنها (٢٠) فصلا بإدارة مصر الجديدة، (٢٠) فصلا بباقي إدارات القاهرة علاوة على (١٠) فصول بالجيزة تنمو سنويا حتى تكتمل[٥].

وبعد ذلك توالي صدور القرارات الوزارية الخاصة بهذه المدارس على النحو التالي:

- صدر القرار الوزاري رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١/١ الخاص بإنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية، حيث نص في مادته الأولى على أن ينشأ بمحافظات القاهرة والإسكندرية والجيزة مدارس لغات تجريبية مشتركة ابتدائية وإعدادية وثانوية، ويلحق

بكل مدرسة فصول حضانة. ويسري على تلك المدارس أحكام القانون رقم (٦٨) لسنة ١٩٦٨ والقرارات المنفذة له بما لم يرد بشأنه نص في اللائحة المرفقة[1].

- صدر القرار الوزاري رقم (٤١) بتاريخ ١٩٨١/٤/٢٢ بشأن دليل القبول بمدارس اللغات الخاصة بمصروفات ومدارس اللغات التجريبية التابعة للوزارة.

- صدور القرار الوزاري رقم (٩٤) بتاريخ ١٩٨٥/٨/١٤ المعدل للقرار الوزاري رقم (٢) بشأن تنظيم المدارس التجريبية الرسمية للغات والذي شمل أهداف إنشائها ونظام العمل بها وشروط القبول بكل مرحلة، ورسومها ومناهجها ونظام التقويم فيها والخدمات الإضافية المقدمة للطلبة، وجهات الإشراف عليها ومتابعتها وإدارتها.

وقد بدأت المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر تمارس دورها على الساحة التعليمية في العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ ممثله في سبع مدارس فقط، ثم تزايد عدد المدارس في السنوات التالية بشكل واضح كما يتضح من الجدول التالي.

جدول رقم (١)

أعداد المدارس التجريبية الرسمية للغات من عام ٨٠/٧٩ إلي عام ٢٠٠٤/٢٠٠٣

السنة	٨٠/٧٩	٨٢/٨١	٨٧/٨٦	٨٩/٨٨	٩١/٩٠	٩٢/٩١	٢٠٠٠/٩٩	٢٠٠٢/٢٠٠١	٢٠٠٤/٢٠٠٣
عدد المدارس	٧	٢٥	٣٢	٤١	١٧٧	١٩٥	٤٨١	٦٥٥	٨٥١

المصدر: وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم. نظرة إلى المستقبل، القاهرة، ١٩٩٢.

يتضح من هذا الجدول تزايد عدد المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر على مر السنوات ابتداء من إنشائها في عام ٨٠/٧٩ إلى العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣ ويتضح أن الزيادة في إنشاء هذه المدارس في ارتفاع مستمر حيث بلغت نسبة الزيادة ٣٣٥,٩% في عدد المدارس عام ٢٠٠٢/٢٠٠١ مقارنة بعام ١٩٩٢/٩١، كما بلغت نسبة الزيادة ٤٣٦,٩% في عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ مقارنة بعام ١٩٩٢/٩١.

وفيما يلي أعداد المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر وفصولها موزعة حسب المراحل التعليمية، ونوع التلاميذ خلال العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣

جدول رقم (٢)

أعداد المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر موزعة حسب المراحل التعليمية، ونوع التلاميذ خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤

المرحلة	مدارس	فصول	بنين	بنات	جملةالتلاميذ
ما قبل الابتدائي	٣٣٥	١٧٤٣	٣٦٧٣٩	٣٣٠٢٢	٦٩٧٦١
الابتدائي	٢٨٠	٢٦٠٣	٤٨٤٠٦	٤٢٥٤٢	٩٠٩٤٨
الإعدادي	١٤١	٩٤٨	١٨٤٤٣	١٥٤٠٨	٣٣٨٥١
ثانوي عام	٩٥	٧٦٣	١٤٩١٤	١٢٨٤٥	٢٧٧٥٩
الجمـــــلة	٨٥١	٦٠٥٧	١١٨٥٠٢	١٠٣٨١٧	٢٢٢٣١٩

المصدر: وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، إحصاء التعليم قبل الجامعي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، ص٤.

ويتضح من الجدول السابق ما وصلت إليه أعداد المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر في عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ مقارنة بعدد المدارس الذي بدأ بسبـــع مـــدارس في عام ٧٩/٨٠ كما يوضح توزيع المدارس حسب المراحل التعليمية ونوع التلميذ ويتضح أن إقبال البنات على هذه المدارس يتقارب مع إقبال البنين عليها، وقد بلغ إجمالي عدد التلاميذ بهذه المدارس عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ ٢٢٢٣١٩ تلميذا وكان عدد التلاميذ في عام ٧٩/٨٠ ٤٩٤ تلميذا فقط. وفي عام ٨٥/٨٦ كان عدد التلاميذ بهذه المدارس ٢٠٥٧٩ تلميذا ومن هنا يتضح تزايد أعداد التلاميذ بالمدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر.

والجدول التالي يوضح توزيع المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر على محافظاتها حسب المراحل التعليمية وعدد المدارس والفصول والتلاميذ في كل مرحلة تعليمية في كل محافظة.

جدول رقم (٣)

عدد المدارس التجريبية الرسمية للغات والفصول والتلاميذ موزعة حسب المراحل التعليمية بكل محافظة خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤

م	مديـــرية	ما قبل الابتدائي			الابتدائي			الإعدادي			ثانوي عام		
		مدارس	فصول	تلاميذ	مدارس	فصول	تلاميذ	مدارس	فصول	تلاميذ	مدارس	فصول	تلاميذ
١	القاهرة	٩٧	٥٢٣	٢٠١٥١	٩٣	١٠٧٨	٤٠٩٨٢	٧٨	٥١١	١٨٩٧٧	٥١	٤٢٠	١٦٢٥٤
٢	الإسكندرية	٥٨	٢٩٢	١٥٦٣٢	٣٥	٢٩٢	١١٨٩٦	١٧	١٠٥	٣٣٩٢	١٠	٩٦	٢٨٠٩
٣	البحيرة	١٥	٤٦	١٥٩٣	٨	٣٢	٧٠٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٤	الغربية	١٠	٣٩	١٦٤٠	٧	٣٧	١٢٥٥	١	٩	٣١٧	١	٥	١٥٧
٥	كفر الشيخ	٣	٢٣	٨٤٤	٩	٤٢	١٢٩٥	١	١٣	٥٠٠	١	٨	٣٠١
٦	المنوفية	٣	١٥	٤٥٤	٣	٢١	٥٩٥	١	٦	١٥٧	١	١	٢١
٧	القليوبية	١٥	٧٢	٢٨٩٨	١٠	٦٩	٢٢٠١	١	٣	١٢٧	٠	٠	٠
٨	الدقهلية	٩	٥٨	٢٠٩٢	٨	١٠٤	٣٣٩٠	٢	٢٣	١٠٣٥	٢	١٩	٧٩١
٩	دمياط	٦	٣٩	١٥١٥	٥	٤٣	١٤٥٥	١	١١	٤٥٢	١	٩	٣٦١
١٠	الشرقية	١٤	١١٩	٧٤٢٣	١٣	١١٥	٤٢٠١	٧	٣٩	١٤٢٦	٦	٢٧	٩٤٤
١١	بورسعيد	٦	٢٥	٩٢٤	٥	٥٤	١٣٩١	٢	٢١	٥٢٤	١	١٧	٣٩٥
١٢	الإسماعيلية	٨	٥٠	١٥٣٨	٦	٧٤	٢٣١٦	٣	٢٦	٧٠٥	٢	٢٣	٦٥٥
١٣	السويس	٦	٣٧	١٣٦١	٥	٤٧	١٣٧٠	٢	١٠	٢٥٣	١	٦	١٣٥
١٤	الجيزة	٢١	١٠٣	٣٩٣٢	٢٠	٢١٥	٨٦٧٩	١٥	١١٦	٤٤٤٨	١١	٩٣	٣٩٤٩
١٥	الفيوم	٥	١٩	٦٧٣	٤	١٥	٤١٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٦	بني سويف	١٠	٤٩	١٥١٩	١٠	٥٠	١١٥٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٧	المنيا	٢	١٠	٤٨٢	١	١٨	٥٤٥	١	٦	١٥١	١	٦	١٢٩
١٨	أسيوط	١١	٤٠	١٤٩٨	٨	٤٦	١٣٧١	٢	٩	٣١٨	٢	٩	٢٧٥
١٩	سوهاج	٨	٥٣	٢٠٨٩	٨	٨٧	٣١٧٥	٢	٢١	٦٦٤	١	١٤	٤٢٠
٢٠	قنا	١٠	٤٤	١٣٤٠	٦	٦٧	٣٧٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢١	الأقصر	٢	٩	٢٨٨	٢	٩	٢٥٨	١	٣	٥١	٠	٠	٠
٢٢	أسوان	٤	٣٤	١١٨٣	٢	٢٧	٩٩٨	٢	١٠	٢٩٥	٢	٧	١٤٧
٢٣	مطروح	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٤	الوادي الجديد	٢	١١	٣٢٢	٢	٩	١٧٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٥	البحر الأحمر	٥	١٥	٤٨٣	٥	١٦	٤٠٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٦	شمال سيناء	٢	٥	١٧٤	١	٤	١٠٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٧	جنوب سيناء	٣	١٣	٤١٣	٤	١٤	٢٤٦	٢	٦	٥٩	١	٣	١٦
	الإجمـــــالي	٣٣٥	١٧٤٣	٦٩٧٦١	٢٨٠	٢٦٠٣	٩٠٩٤٨	١٤١	٩٤٨	٣٣٨٥١	٩٥	٧٦٣	٢٧٧٥٩

المصدر: وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، إحصاء التعليم قبل الجامعي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، ص٤.

ويتضح من الجدول السابق مدى انتشار المدارس التجريبية الرسمية للغات في محافظات مصر وإن كان عدد كبير من هذه المدارس موجود في محافظتي القاهرة والإسكندرية إلا أن التوسع في إنشاء هذه المدارس في باقي محافظات الجمهورية بدأ بالفعل وإن كان بطيئا إلى حد ما.

عوامل نشأة المدارس التجريبية الرسمية للغات:

شهد القرن الماضي عدة تغيرات وتجديدات في ميادين مختلفة مما كان له أثره على ميدان التربية والتعليم، وكان من آثار تلك التغيرات ما يلي:

- عدم قدرة النظام التعليمي على الوفاء بمتطلبات المجتمع في العصر الحديث.
- اكتشاف الكثير من النظريات التربوية الحديثة وتطور علم النفس التربوي.
- الاتجاه نحو الديمقراطية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص حيث لم يقتصر التعليم على الفئة القليلة من أبناء الأغنياء مما أدى إلى زيادة الإقبال على التعليم.

كما شهدت مصر في فترة السبعينيات انفتاحًا اقتصاديًا الذي بدوره أدى إلى ارتفاع الدخول لدى بعض فئات المجتمع والتي بدورها كان لها متطلباتها واحتياجاتها، فاتجهت السياسة التعليمية إلى إنشاء مدارس لغات حكومية بمصروفات على غرار مدارس اللغات الخاصة. "وقد استجابت الوزارة لهذا المطلب وذلك للأسباب الآتية:

١. تخفيف الضغط الواقع على مدارس اللغات الخاصة.
٢. الحد من استغلال أصحاب هذه المدارس لأولياء أمور التلاميذ.
٣. تأخر تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم العام حتى الصف السابع من الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.
٤. عدم وجود مرحلة رياض الأطفال أو الحضانة بالسلم التعليمي الرسمي في مصر.
٥. خروج المرأة إلى العمل مما أدى إلى البحث عن مؤسسة تربوية تستقبل أبناءهم خاصة في سن رياض الأطفال والحضانة " (٧)

من هنا كانت الحاجة إلى مدارس تجريبية لتجربة النظريات والأساليب التربوية الحديثة، ولمواجهة مشكلات التعليم في ذلك الوقت ومتطلبات المجتمع.

فلسفة المدارس التجريبية الرسمية للغات:

بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، حدث تغيير جذري في الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بل إنه حدث تغيير جذري في البنية الاجتماعية للمجتمع المصري.

ولقد نظرت الثورة بفلسفتها الجديدة إلى كل أمور الدولة بشكل جديد وبدأت تعالجها من خـلال تلـك الفلسفة، ولقد كان التعليم من الأمور الدقيقة البالغة الأهمية حيث أخذت تنظر إليه حكومة الثورة نظرة جديدة.

ومن قضايا التعليم التي كانت تهتم بها الثورة، تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وبحث أوضـاع المـدارس المخـتلفة التي يتلقى بها أبناء الشعب تعليمهم، وقد لاقت المدارس الأجنبية اهـتماما كبـيرا من الدولة لما لها من خطورة على حياة أبنائه لأن قيام المدارس الأجنبية إلى جانب المدارس القومية كان يعكس وضعا اجتماعيا مؤداه انقسام الأمة إلى طبقتين متباينتين أشد التبايـن بينهما هوة فسيحة، إحداهما: فئة قليلة موسرة تحرص على أن تكون متميزة عن سائر أبـناء الشعب وتتخذ لها لسانا خاصا وتقاليد خاصة وتكسو نفسها ثوب ثقافة خاصة وهي الثقافة الغربية الخالصة إلى حد كبير، والتي تتمثل في التعليم الأجنبي بالمدارس الأجنبية.

والثانـية: سواد الشعب الذي رضي لنفسه بالتعليم القومي الذي تقدمه له الدولة، وهذا الوضع لم يعد له ما يبرره بعد قيام الثورة التي تسعى لتقريب الهوة بين عناصر المجتمع، وتذويب الفوارق بيـن الطـبقات، ومن ثم كانت هناك ضرورة لإعادة النظر في التعليم الأجنبي على نحو يلائم الأوضاع الاجتماعية الجديدة ويحقق الأهداف القومية(٨).

وقد تعرضت مدارس التعليم الأجنبي لتغييرات عديدة في تلك المرحلة من تاريخ مصر يمكن تقسيمها إلى مرحلتين أساسيتين:

المرحلة الأولى وتبدأ من عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٧٩:

وهـي المرحلة التي بدأت فيها إجراءات إشراف الدولة على المدارس الأجنبية ويلاحظ أنه منذ عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٥٨ لم يكن للدولة سيطرة كاملة على مدارس التعليم الأجنبي، وعـندما وقـع العدوان الثلاثي الآثم على مصر عام ١٩٥٦ تأثرت المدارس الأجنبية بأنواعها المخـتلفة تأثـرا كبيرا، حيث صدرت عدة قرارات منها فرض الحراسة على المدارس الأجنبية ومـنها محـاولات حكومة الثورة فرض سيطرتها على المدارس الأجنبية، وفي عام ١٩٥٨ بدأ الإشـراف الفعلـي والـرقابة الجدية على المدارس الأجنبية إثر صدور القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨(٩) فـي شـأن تنظيم المدارس الخاصة للجمهورية العربية المتحدة، وكذلك إنشاء المكتب

الفنـــي للتعلـــيم الأجنبي عام ١٩٥٨ والذي تولى مسئولية الإشراف على المدارس الأجنبية في مصر.

ويقول أبو الفتوح رضوان في مقاله "الثورة والتعليم" عام ١٩٦٣، إن حكومة الثورة قد نجحت بمقتضى هذا القانون في أن تبسط هيمنتها على المدارس الأجنبية وتلزمها بتدريس اللغة العربية والثقافة القومية لتلاميذها المصريين[١٠].

وبصدور قانون التعليم الخاص رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ أطلق على المدارس الخاصة التي تعلـــم لغات أجنبية في مستوى يخالف المستوى المقرر في المدارس الرسمية، أطلق عليها اسم "مدارس اللغات".

وهكـــذا دخلت المدارس الأجنبية (مدارس اللغات) عهدا جديدا تحققت فيه الهيمنة الكاملة والرقابة الجدية عليها فأصبحت تدرك تماما أنها تمارس نشاطها التربوي في مجتمع جديد يسعى إلى إذابة الفوارق بين الطبقات وتحقيق فرص تعليمية متكافئة بين الجميع، وكان من الطبيعي أن تـــبادر وزارة التعليم إلى وضع هذه المدارس تحت إشرافها وتزويدها بالقدر اللازم من التربية القومـــية الهادفة إلى خلق مواطن متمسك بتراث بلاده الثقافي والفكري، وقد وجهت جميع مواد الثقافة الأجنبية في التاريخ والجغرافيا توجها مصريا، ومطابقة مستوياتها بنظائرها في المدارس المصرية[١١].

وتوالـــي صدور القوانين بشأن التعليم الخاص ومدارس اللغات لتحقيق الإشراف الفعلي لوزارة التربية والتعليم على مدارس اللغات (المدارس الأجنبية فيما مضى).

ويعتـــبر عام ١٩٧٧ بداية مرحلة جديدة في حياة مدارس اللغات في مصر حيث صدر القـــرار الـــوزاري رقـــم (٩٧) بـــتاريخ ١٩٧٧/٦/٥ الذي حدد علاقة هذه المدارس مع جهات الإشراف عليها ومتابعتها، كما اعتبرها من المدارس التجريبية ذات الطبيعة الخاصة لأنها تؤدي الخدمة التعليمية بطرق تختلف عن غيرها من المدارس الأخرى سواء الرسمية أو الخاصة.

المرحلة الثانية وتبدأ من عام ١٩٧٩ وحتى الآن:

وهي المرحلة التي قامت فيها الدولة بإنشاء مدارس لغات تجريبية رسمية بمصروفات على نسق مدارس اللغات الخاصة، وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء هذه المدارس لتخفيف الضغط الواقع على مدارس اللغات الخاصة القائمة،وكذا الحد من استغلالها لأولياء الأمور بمغالاتها في نفقات الدراسة والتغذية والمواصلات، وذلك للحصول على أكبر قدر من الأموال.

وتهدف المدارس التجريبية الرسمية للغات بالإضافة إلى تحقيق أهداف التعليم العام إلى التوسـع في تدريس اللغتين الإنجليزية والفرنسية وتدرس بإحدى هاتين اللغتين مواد الرياضيات والعلوم على نسق المدارس الخاصة للغات.

لقد حرصت الدولة في سياستها على تنشئة جيل على قدر عال من الثقافة، وخلق جيل من العلماء في مجال اللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات جنبًا إلى جنب بجوار اللغة العربية والتربية الدينية والمواد القومية بنفس القدر من الاهتمام، وكانت وسيلة الدولة في تحقيق تلك الأهداف هي إنشاء بعض المدارس التجريبية الرسمية للغات التي حققت الهدف الأول من إنشائها وهو امتصاص كثير من مشكلات القبول بمدارس اللغات الخاصة واستيعاب أعداد ضخمة من الأطفال الأمر الذي أسعد الآباء والأمهات.(١٢)

ويلاحـظ فـي المادة الرابعة من اللائحة الداخلية لهذه المدارس أن هناك استثناءات في قـبول بعـض الأطفال بهذه المدارس، وهذه الاستثناءات تبلغ ٣٠% وهي تمثل ثغرة في قبول التلاميذ بهذه المدارس، كما أنها تستغل استغلال غير شرعي.

ومن ناحية أخرى يرى البعض أن التعليم بلغة أجنبية كما هو متبع في هذه المدارس له أضراره ومساوؤه سواء من ناحية أنه يخل بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أو من ناحية أنه يهدد اللغة العربية ويؤثر على الانتماء القومي للتلاميذ.

ولقـد اختلفت آراء قادة الفكر الاجتماعي والتربوي حول وضع هذه المدارس في نظام التعلـيم المصـري، ومن هذه الآراء من أيد نشأتها وطالب ومازال يطالب بتعميمها، ومن هذه الآراء من عارض ومازال يعارض وجود مثل هذه المدارس، بل ويطالب بإلغائها فورا.

أهداف المدارس التجريبية الرسمية للغات:

لم تتغير أهداف المدارس التجريبية منذ إنشائها، بل تأكدت عبر القرارات الوزارية، فقد كانت تهدف إلى تحقيق أهداف التعليم العام والتي تمثلت في أن " يتولى التعليم العام تكوين الدارس تكويناً عاماً على مستويات متتالية من النواحي العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية والقومية بقصد إعداد المواطن الاشتراكي المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء، والصالح لأن يهيأ لممارسة العمل الذي يتلاءم مع استعداداته وقدراته، والمستوى الدراسي الذي وصل إليه ليكون عضواً منتجاً في المجتمع الذي يعيش فيه". (١٣)

وطبقاً لما جاء في القرار الوزاري رقم (٧٦) لسنة ١٩٧٩الذي صدر لإنشاء المدارس التجريبية أن المدارس التجريبية تهدف ــ إلى جانب المهام الأساسية للمدرسة ــ إلى ما يأتي : [١٤]

١. إتاحة الفرصة لتجريب وتطبيق المناهج والطرق التربوية والتنظيمات الإدارية الحديثة تمهيداً لنشرها.
٢. تمكين هيئات التدريس بكليات التربية من تجريب نظريات التربية والإدارة تجريبياً ميدانياً وتقويم نتائجها.
٣. إتاحة الفرص لرجال التعليم للوقوف على أحدث ما يتم في مجالات التجديد والتحديث التربوي.

هذا بالإضافة إلى تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي والتي وردت في قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، والتي تمثلت في الآتي:[١٥]

" يهدف التعليم قبل الجامعي إلى تكوين الدارس تكويناً ثقافياً وعلمياً وقومياً على مستويات متتالية، من النواحي الوجدانية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية، بقصد إعداد الإنسان المصري المؤمن بربه ووطنه، ويقيم الخير والحق والإنسانية، وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التي تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته، والإسهام بكفاءة في عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات، أو مواصلة التعليم العالي والجامعي، من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه".

كما تأكدت أهداف المدارس التجريبية الرسمية للغات من خلال القرار الوزاري رقم (٩٤) لسنة ١٩٨٥ في المادة الأولى منه حيث عبر عن تلك الأهداف في الآتي: " التوسع في دراسة لغات أجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة ".[١٦]

من هنا تمثلت الغاية من إنشاء مدارس التجريبية في الآتي: [١٧]

١. تقديم نمط من التعليم تتوافر له إمكانات مناسبة ترتفع بمستواه عما هو قائم فعلاً.
٢. التجريب في المجالات التربوية والتعليمية بقصد تطوير وتحديث العملية التربوية والتعليمية مما يساعد على رفع مستوى الأداء.

٣. إيجاد المواقف التعليمية المناسبة لنمو التلاميذ نمواً متكاملاً في إطار أهداف المجتمع، وأهداف السياسة التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار الكشف عن عوامل التفوق والمواهب والقدرات الخاصة بهدف تنميتها وتوجيهها توجيهاً سليماً.

٤. تخطيط أساليب جديدة ومتقدمة لربط المدرسة بالمجتمع بما يساعد على قيام المدرسة بدورها في خدمة البيئة وحل مشكلاتها.

٥. إتاحة الفرصة لهيئات التدريس والإشراف بتلك المدارس للتدريس وفقاً للأساليب المتطورة ليكونوا رواداً للتطبيق في مدارس أخرى مستقبلاً.

٦. الاستفادة من نتائج التجارب الناجحة ووضع التخطيط المناسب للتوسع التدريجي في تطبيقها ببقية المدارس.

النظام الدراسي بالمدارس التجريبية الرسمية للغات

١) شروط القبول بالمدارس التجريبية

يتم القبول في المدارس التجريبية الرسمية للغات وفقًا للقواعد المنصوص عليها في القرار الوزاري الخاص بقواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم وهو القرار الوزاري رقم (٥) لسنة ١٩٨٢. ويجوز لتلاميذ هذه المدارس التحويل إلى الصفوف المناظرة لمدارس المناهج العربية المناظرة إذا توافرت الشروط المقررة للقبول فيها. (١٨)

ويكون القبول بالحضانة الملحقة بالمدارس التجريبية للغات طبقًا للقواعد الآتية: (١٩)

١. الحد الأدنى لسن القبول أربع سنوات ميلادية، ويعتبر أول أكتوبر هو أول السنة الدراسية عند حساب السن.

٢. يفتح باب قبول طلبات الالتحاق للمستجدين من أول أبريل حتى نهاية شهر مايو، ويعلن عن ذلك في مكان ظاهر بالمدرسة.

٣. يكون القبول تنازليًا في حدود الأماكن الخالية من أعلى سن للمتقدمين وحتى الحد الأدنى للسن المشار إليه، وتوزع الأماكن المتاحة على المتقدمين المستوفين للشروط طبقًا للنسب الآتية:

- ٧٠% طبقًا للقواعد العامة للقبول بحسب السن تنازليًا من الأكبر إلى الأصغر.
- ٢٠% لأخوة وأخوات المقيدين بنفس المدرسة.
- ١٠% للحالات الخاصة التي تقرها المديرية وتتمثل فيما يلي: أبناء الشهداء وأبناء العاملين بالتربية والتعليم بالمدرسة ، ويتم القبول في حدود النسب الموضحة.

ويقبل أبناء الدبلوماسيين والمصريين العائدين من الخارج، خارج الحدود المشار إليها، في الصفوف المناسبة لأعمارهم ومستواهم الدراسي في ضوء القرار الوزاري رقم (١١٨) بتاريخ ١٩٨٠/١١/٢.

أما شروط القبول بالصف الأول الابتدائي فتعطى الأولوية للمتقدمين من مرحلة الحضانة أو رياض الأطفال التي تضمها المدارس التجريبية الرسمية للغات حيث يرتبون فيما بينهم الأكبر سناً فالأصغر، وعند التساوي يفضل من له أخوة في المدرسة ثم يليه الأقرب سكناً، وإذا بقيت أماكن بالصف الأول بعد استيعاب المنتهين من مرحلة الحضانة أو روضة الأطفال من نفس المدرسة فيجري تنسيق لقبول غيرهم طبقاً للترتيب الآتي: المنتهون من حضانة أطفال لغات لا تضم مرحلة التعليم الأساسي ثم من حضانة مدارس لغات أخرى.(٢٠)

أما بالنسبة لشروط القبول بالصف الأول الإعدادي، فيقبل جميع الطلبة والطالبات بالمدرسة الذين اجتازوا بنجاح شهادة إتمام الدراسة الابتدائية الحاصلين على الحد الأدنى المقرر بالمرحلة الإعدادية. وحول شروط القبول بالصف الأول الثانوي فيقبل جميع الطلبة والطالبات بالمدرسة الذين اجتازوا بنجاح امتحان إتمام الدراسة الإعدادية العامة، الحاصلين على الحد الأدنى للنجاح المقرر للقبول بالمرحلة الثانوية.(٢١)

٢) الرسوم الدراسية:

تحدد الرسوم الدراسية في المدارس التجريبية الرسمية للغات كالآتي: (٢٢)

جدول رقم (٤)

تحدد الرسوم الدراسية في المدارس التجريبية الرسمية للغات

الخدمات الإضافية	حضانة	مرحلة التعليم الأساسي		مرحلة التعليم الثانوي
		الحلقة الابتدائية	الحلقة الإعدادية	
نشاط عام	٢٠ جنيه	٢٠ جنيه	٢٠ جنيه	٢٠ جنيه
تغذية	٢٥ جنيه	—	—	—
خدمات التجريب	٤٠ جنيه	٥٠ جنيه	٦٠ جنيه	٧٠ جنيه

ملاحظة:هذه الرسوم التى صدر بها القرار الوزارى لعام ١٩٨٥ وليست الرسوم الحالية.

ويتم تحصيل الرسوم ومقابل الخدمات الاجتماعية والتأمينات من تلاميذ هذه المدارس وفقًا للنظام المعمول به بالمدارس الحكومية المناظرة. ويتم تحصيل مقابل للخدمات الإضافية الأخرى التي تؤدى للتلاميذ في هذه المدارس من تغذية ونشاط عام وخدمات التجريب

يتراوح ما بين عشرين جنيهًا إلى سبعين جنيهًا. وبالنسبة للكتب الأجنبية يتم سداد أثمانها طبقًا للأسعار المقررة مضافًا إليها ١٠% مقابل مصاريف النقل والتلف وغير ذلك، يتم تحصيلها دفعة واحدة ولا يجوز تحصيل أي مبالغ أخرى تحت أي مسمى دون الحصول على ترخيص بذلك من المديرية أو الإدارة التعليمية المختصة.

ومن الممكن توفير خدمات إضافية مثل سيارات نقل التلاميذ مقابل اشتراك سنوي يتم تحصيله على قسطين، كما يمكن تقديم وجبة غذائية صحية مغلفة لتلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، ويتم تحديد اشتراك السيارة ومقابل التغذية في ضوء التكلفة الفعلية بالإضافة إلى نسبة لا تتجاوز ١٠% كاحتياطي. (٢٣)

٣) المناهج وطرق التدريس

يتم تطبيق مناهج المدارس العربية المناظرة على المدارس التجريبية للغات في جميع المواد الدراسية – ويتم تدريس الرياضيات والعلوم بلغة أجنبية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي – إلى جانب دراسة لغة أجنبية ثانية في كل من الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية، ويراعى أن يكون التعليم عن طريق اللعب خاصة في مرحلة رياض الأطفال ما أمكن مع استعمال اللعب التعليمية التي تناسب عمر الطفل [٢٤] .

٤) عدد حصص/ يوم دراسي

تسير الدراسة في هذه المدارس على نظام اليوم الكامل وينتهي اليوم الدراسي في الحضانة حوالي الساعة الثانية بعد الظهر.[٢٥]

وتكون الدراسة في سنتي الحضانة لمدة (٣٦) ساعة أسبوعيًا بواقع ٦ ساعات يوميًا، بحيث يتم تقسيم اليوم المدرسي إلى فترات تتراوح كل فترة من نصف ساعة إلى ساعة وتوزع الساعات الأسبوعية على عناصر المنهج كالتالي: [٢٦]

جدول رقم (٥)

توزيع الساعات الدراسية الأسبوعية على عناصر المناهج

المـــــــــــادة	عدد الحصص
التربية الدينية	٢
اللغة العربية	٨
اللغة الإنجليزية	١٠
الحساب	٦ (باللغة الأجنبية المقررة)
التربية الرياضية	٤
الرسم / الأشغال	٤
الموسيقى	٦ (باللغة الأجنبية المقررة)
إجمـــالي عدد الحصص	٤٠

ويراعى أن يكون التعليم عن طريق اللعب، ما أمكن مع استعمال اللعب التعليمية التي تناسب عمر الطفل، ويتم توزيع محتوى المقررات الدراسية حسب الجوانب المختلفة بهدف تنميتها لدى التلميذ طبقًا لما يوضحه الجدول التالي: [٢٧]

جدول رقم (٦)

توزيع محتوى المقررات الدراسية حسب الجوانب المختلفة

م	الجانب	الأسلوب	عدد الساعات الأسبوعية
١	الروحي	من خلال جميع الأنشطة	٢ ساعة
٢	الجسمي والرعاية الصحية	أ .الرعاية الصحية اليومية والتغذية. ب. النشاط الجسمي	٦ ساعات ٦ ساعات
٣	الاجتماعي والنفسي	من خلال التوجيه، ومن خلال الأنشطة المختلفة.	طوال اليوم الدراسي
٤	العقلي	من خلال اللعب المنظم داخل حجرات الدراسة.	٣ ساعات
٥	اللغوي	من خلال أوجه النشاط.	٦ ساعات
٦	العملي	من خلال الأنشطة المحددة في المنهج.	٦ ساعات
٧	الابتكاري	من خلال إتاحة الفرص للتعبير الحر أثناء قيام الطفل بالأنشطة المختلفة وبصفة خاصة: التربية الفنية.	٤ ساعات
٨	التذوق الجمالي	الموسيقى والاستمتاع بالطبيعة.	٣ ساعات

أما مرحلة التعليم الابتدائي فتتمثل خطة الدراسة بها كما يلي: [٢٨]

جدول رقم (٧)

الخطة الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي

المـــــــادة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
التربية الدينية	٣	٣	٣	٣	٣	٣
اللغة العربية	١١	١١	١٠	١٠	٩	٩
اللغة الأجنبية	١٠	٩	٩	٩	٨	٨
مشاهدات طبيعية	١	١	—	—	—	—
الرياضيات	٧	٧	٦	٦	٦	٦
المواد الاجتماعية	—	—	٢	٢	٣	٣
العلوم والصحة	—	٢	٢	٣	٤	٤
التربية الرياضية	٤	٣	٣	٢	٢	٢
الرسم والأشغال	٢	٢	٢	٢	٢	٢
أنشطة عملية	—	—	١	١	٢	٢
موسيقى وأناشيد	٢	٢	٢	٢	١	١

أما بالنسبة للقسم الإعدادي فتزداد حصص اللغة الأجنبية لتصبح الخطة الدراسية كما يلي: [٢٩]

جدول رقم(٨)

الخطة الدراسية لمرحلة التعليم الإعدادي

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
التربية الدينية	٢	٢	٢
اللغة العربية	٧	٧	٧
اللغة الأجنبية الأولى	٨	٨	٨
اللغة الأجنبية الثانية	٤	٤	٤
المواد الاجتماعية	٣	٣	٣
الرياضيات	٥	٥	٥
العلوم العامة والصحة	٤	٤	٤
التربية الفنية	٢	٢	٢

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	انصف الثالث
الموسيقى والأناشيد	١	١	١
المواد العلمية	٢	٢	٢
التربية الرياضية	٢	٢	٢
الإجمالي	٤٠	٤٠	٤٠

كما تزداد حصص اللغات في القسم الثانوي طبقًا لخطة الدراسة الموضحة في الجدول التالي: [٣٠]

جدول رقم(٩)

الخطة الدراسية لمرحلة التعليم الثانوي

الصف الثالث الثانوي			الصف الثاني الثانوي		الصف الأول الثانوي	المواد الدراسية
أدبي	رياضة	علمي	أدبي	علمي		
٢	٢	٢	٢	٢	٢	التربية الدينية
٧	٦	٦	٧	٥	٧	اللغة العربية
١٠	٧	٧	١٠	٨	٨	اللغة الأجنبية الأول
٥	٣	٣	٥	٣	٣	اللغة الأجنبية الثانية
٤			٣		٢	التاريخ
٤			٤		٢	الجغرافيا
—	—	—	١	١	—	المجتمع العربي
—	—	—	٣	—	—	اجتماع واقتصاد
٣	—	—	—	—	—	الفلسفة
	٨	٤	—	٨	٥	الرياضيات
—	٤	٤	—	٣	٢	الفيزياء
—	—	٤	—	٣	٢	الأحياء
—	٣	٣	—	٣	٢	الكيمياء
—	—	—	—	—	١	التربية الفنية
٢	٢	٢	٢	٢	٢	التربية الرياضية
٢	١	١	٢	١	١	الدراسات العملية
١	١	١	١	١	١	التربية العسكرية
٤٠	٣٧	٣٧	٤٠	٤٠	٤٠	المجموع

٥) عدد التلاميذ

حدد عدد التلاميذ في القرار الوزاري رقم (٩٤) لسنة ١٩٨٥ في المادة (٣) أنه لا يجوز أن يزيد عدد تلاميذ الفصل في الحضانة وفي مختلف المراحل عن (٣٦) تلميذًا. [٣١]

٦) المدة الدراسية

تبدأ الدراسة بالحضانة لمدة سنتين [٣٢]

ثم تنقسم إلى ثلاث مراحل: [٣٣]

- مرحلة التعليم الابتدائي ومدتها ست سنوات.
- مرحلة التعليم الإعدادي ومدتها ثلاث سنوات.
- مرحلة التعليم الثانوي ومدتها ثلاث سنوات.

٧) الإدارة المدرسية

يشكل مجلس إدارة المدرسة طبقًا لقرار تشكيل مجالس إدارات المدارس الرسمية. وتنطوي مهام المجلس على إدارة المدرسة وتصريف أمورها، ويكون له جميع الصلاحيات التي تمكنه من أداء الخدمات التعليمية بما يحقق أهداف إنشاء تلك المدارس.[٣٤]

ويكون للإدارة التعليمية التي تتبعها المدرسة الإشراف الفني والمالي والإداري عليها، فتتولى المديرية أو الإدارة التعليمية المختصة في ضوء أحكام قانون نظام العاملين المدنيين بالدولة تعيين جميع العاملين اللازمين لهذه المدارس بما يتفق مع مستوى الكفاية المطلوب على درجات الموازنة أو بمكافآت شاملة شهرية أو بمكافأة لمن يستعان بهم بعض الوقت. ويشترط فيمن يعين ناظرًا أو وكيلاً بالمدارس التجريبية الرسمية للغات أن يكون من حملة المؤهلات العليا التربوية المتخصصة في اللغة الأجنبية (المستوى الرفيع).

أما عن معلمي المدارس التجريبية فيتم تخصيص مدرستين لكل فصل من فصول الحضانة إحداهما للغة الأجنبية والحساب والأناشيد والموسيقى، والثانية لبقية المواد، بالإضافة إلى عاملتين، ويكون نصاب معلمي اللغات الأجنبية والمواد التي تدرس بها الحلقة الابتدائية مساويًا لنصاب المعلمين بالحلقة الإعدادية. ويصرف للعاملين في هذه المدارس نظير الخدمات التعليمية الإضافية التي تؤدى للتلاميذ. [٣٥]

٨) الأنشطة

أصبحت الأنشطة جزءً مكملاً للتربية الحديثة المتكاملة التي تهدف إلى بناء المواطن الصالح، فشملت أنشطة الرعاية الاجتماعية والصحية والرياضية التي أولتها الوزارة اهتمامًا بالغًا لإيمانها بأهمية الأنشطة المدرسية في الارتقاء بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى أهميتها في مساعدة الطلاب على النمو السوي في جميع النواحي جسميًا وعقليًا واجتماعيًا ونفسيًا.[٣٦]

وقد حددت الوزارة عند وضع الخطة اليومية للأنشطة أن يوضع في الاعتبار العناصر التالية: [٣٧]

١. احتياجات الطفل واهتماماته المختلفة وقدراته المتنوعة.
٢. المشكلات والمواقف التي يمكن أن تتحدى تفكير الطفل في البيئة.
٣. استغلال البيئة المحيطة بجميع إمكاناتها المتاحة.
٤. وضع خطة تعاون بين المعلمة والطفل من أجل تحقيق الهدف.
٥. تهيئة المواقف التي تساعد على تحقيق وإبراز الهدف المطلوب.
٦. توفير الخامات والتجهيزات والفراغات اللازمة بما يتيح حرية حركة الطفل عند تنفيذ الأنشطة.
٧. تيسير الزمن اللازم لكل من الأنشطة المختلفة التي يشتمل عليها البرنامج.

٩) الرعاية والخدمات

يسمح للمدارس التجريبية أن تقدم بعض الخدمات مثل تدبير سيارات لنقل التلاميذ إلى المدرسة ذهابًا وإيابًا مقابل اشتراك سنوي، كما يجوز تقديم وجبة غذائية جافة صحية مغلفة (باكو بسكويت) لتلميذ مرحلة التعليم الأساسي والثانوي. ويحدد اشتراك السيارة ، ومقابل التغذية في ضوء التكاليف الفعلية بالإضافة إلى نسبة لا تتجاوز ١٠% كاحتياطي، هذا بجانب الخدمات الإضافية وخدمات التجريب والرعاية الصحية والاجتماعية والتأمينية.[٣٨]

١٠) نظام التقويم والامتحانات

طبقًا للقرار الوزاري رقم (٢) لسنة ١٩٧٩ فإن على المدرسة

ـ تعد المدرسة تلاميذها للامتحانات العامة الآتية: [٣٩]

أ . شهادة إتمام الدراسة الابتدائية.

ب . شهادة إتمام الدراسة الإعدادية.

ج . شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة.

ـ تطبق أحكام القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، والقرارات الوزارية المنفذة له في شأن امتحانات النقل والامتحانات العامة عن امتحان المستوى الرفيع في اللغة الأجنبية الأولى، واللغة الأجنبية الثانية، مع مراعاة ألا ينتقل التلميذ إلى فرقة أعلى إلا إذا نجح في هاتين المادتين، وللراسب أن يؤدي دورًا ثانيًا في هاتين المادتين.

كما تطبق أحكام القرارات الوزارية المنظمة للنهايات الكبرى والصغرى، والقرارات المنظمة لدرجة أعمال السنة، ونصف السنة، وامتحان أخر العام.

ـ تجري المدرسة امتحانًا للغة الأجنبية في مقرر القسم الابتدائي وكذا امتحانًا في اللغتين الأجنبيتين في مقرر القسم الإعدادي، ومن يرسب في هذه الامتحانات في الدور الثاني يحول إلى مدرسة أخرى، ويتم التحويل إلى مدرسة رسمية أو خاصة عادية بمراعاة رغبة ولي الأمر.

ـ تكون امتحانات اللغة الأجنبية الأولى المستوى الرفيع، واللغة الأجنبية الثانية في امتحانات القبول بالصف الأول الإعدادي والصف الأول الثانوي وفق النظام الآتي: [٤٠]

أ . القسم الابتدائي: تكون النهاية العظمى لامتحان اللغة الأجنبية الأولى ٥٠ درجة ويقوم التلميذ فيها على نمط النظام المتبع في تقويم التلميذ في التعليم الابتدائي.

ب . القسم الإعدادي: تكون النهايات الكبرى والصغرى وأزمنة الإجابة لامتحان اللغات المستوى الرفيع واللغة الثانية كالآتي:

- اللغة الأجنبية الأولى: النهايات الكبرى ٣٠ درجة والصغرى ٢٠ درجة وزمن الإجابة ساعتان.
- اللغة الأجنبية الثانية: النهايات الكبرى ٣٠ درجة والصغرى ٢٠ درجة وزمن الإجابة ساعة ونصف.

ج . القسم الثانوي: تكون النهايات الكبرى والصغرى وأزمنة الإجابة لامتحان اللغات المستوى الرفيع واللغة الأجنبية الثانية كالآتي:

- اللغة الأجنبية الأولى: النهايات الكبرى ٤٠ درجة والصغرى ٢٠ درجة وزمن الإجابة ٣ ساعات.
- اللغة الأجنبية الثانية: النهايات الكبرى ٣٠ درجة والصغرى ٢٠ درجة وزمن الإجابة ساعتان.

وبصفة عامة يمكن القول بأن نظام الامتحانات في المدارس التجريبية للغات مطابقًا للنظام المعمول به في مدارس المناهج العربية المناظرة ويؤدي تلاميذ هذه المدارس الامتحانات في المواد التي درسوها بذات اللغة التي درسوا بها تلك المواد، وذلك بعد ترجمة أسئلتها إليها. ويشترط للاستمرار في الدراسة بالمدارس التجريبية للغات أن يؤدي التلميذ بنجاح الامتحان في اللغة الأجنبية ذات المستوى الرفيع بنسبة ٥٠%، واللغة الأجنبية الثانية بنسبة ٤٠%.[٤١]

ويتم تخصيص ٢٠% من النهاية العظمى لكل لمادة دراسية لأعمال السنة وذلك لــ: [٤٢]

- قياس قدرة الطالب على التحصيل الدراسي.
- مدى نمو الطالب وتقدمه في كل مادة راسية.
- قياس قدرة الطالب على الفهم والتفكير والإبداع والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية.
- مدى مشاركة الطالب في مجالات الأنشطة الدراسية داخل الفصول وخارجها للوقوف على مهاراته وميوله واتجاهاته العملية والسلوكية على مدار العام.

وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تطوير نظام التقويم والامتحانات بحيث أصبح يقيس المستويات العليا للتفكير من إبداع وابتكار، والتحقق من مهارات وقدرات التلاميذ بالإضافة إلى النواحي المعرفية لديهم. لذا شملت أساليب التقويم للطلاب المستخدمة في أعمال السنة ما يلي:

- الاختبارات التحليلية.
- الاختبارات الشفوية.
- الواجبات المنزلية.
- الأعمال التحريرية.
- الأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية.
- النواحي السلوكية.

بعض المشكلات التي تعاني منها المدارس التجريبية الرسمية للغات:

أشارت نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بمجال المدارس التجريبية، والتي أجريت خلال مراحل متعددة ومختلفة من مسيرة هذه المدارس إلى عدد من المشكلات والصعوبات التي تواجه تلك المدارس وتعوقها عن أداء رسالتها وتحقيق أهدافها. ومن بين تلك المشكلات مشكلات إدارية وتنظيمية، مشكلات تتعلق بالمدرسة، ومشكلات تتعلق بالمعلم، ومشكلات تتعلق بالتلميذ وأولياء الأمور ثم مشكلات تعليمية. ويمكن تلخيص تلك المشكلات في النقاط التالية: [٤٣]

١. مشكلات خاصة بالقرارات الوزارية وإدارة وتنظيم المدرسة:

- عدم تفهم كثير من القائمين على إدارة المدارس التجريبية والعاملين فيها بأهدافها ودورها وفلسفتها، خاصة في مرحلة رياض الأطفال وفصول الحضانة. فالأهداف تحتاج إلى مزيد من التوضيح والتدقيق، وإعادة صياغتها صياغة إجرائية مبسطة يفهمها القائمون على العملية التعليمية بالمدارس التجريبية.
- أن سبب إنشاء هذه النوعية من المدارس ــ ألا وهو التجريب ــ لم يتحقق بعد حيث لا تجريب ولا بحوث، ولم تتح فرص كافية لتجريب مناهج أو طرق تدريس أو كتب مدرسية بل يتم تطبيقها وتعميمها دون تجريب.
- عدم وجود خطة واضحة لتلك المدارس، وعدم وجود وحدات إدارية مسئولة عن نشاط تلك المدارس، وقصور البناء التنظيمي لنوعية هذه المدارس.
- هناك عدم وضوح إلى حد ما بالقرارات الوزارية المنظمة للعمل في المدارس التجريبية لدى العاملين فيها .
- قلة أعداد النظار والمديرين والإداريين وموجهي المواد التي تدرس باللغات الأجنبية بالإضافة إلى نقص كفاءتهم.
- أن سياسة القبول والتحويل بهذه المدارس تحتاج إلى سد ثغراتها حتى تتوقف الاستثناءات التي لا مبرر لها في القبول.
- أن هناك غموض وتضارب في المهام والمسئوليات الإدارية.
- أن النواحي المالية والإدارية في المدارس التجريبية روتينية ومعقدة بسبب عدم التنظيم ووجود السلبية الإدارية.
- اختلاط المراحل وشغب الطلاب اعتمادًا على توجيهات الوزارة بمنع العقاب البدني والنفسي.
- دور الإدارة السلبي في التعامل مع الطلاب ومعاقبتهم والتخبط في إصدار القرارات.

٢. مشكلات خاصة بالمدرسة:

- أن المباني المدرسية غير صالحة للتجريب ومتطلباته.
- المعامل غير متوفرة أو غير مستكملة الأجهزة والخامات.
- الحجرات والورش الخاصة بالمجالات العملية غير مستكملة التجهيزات.
- قاعات الأنشطة غير متوفرة أو غير مجهزة.
- الملاعب والمنشآت الرياضية غير صالحة.
- المرافق الصحية تحتاج إلى إصلاح.
- القصور الشديد في الوسائل التعليمية المناسبة والمرتبطة بالكثير من المواد الدراسية.
- العجز في الفنيين والمتخصصين المسئولين عن استخدام الأجهزة الموجودة.
- عدم التلاحم بين المدرسة والبيئة المحيطة بها.
- عدم وجود حجرة لائقة بالمعلمين.
- عدم توافر بعض الأثاث.
- زيادة كثافة الفصول.
- نقص الاعتمادات المالية المخصصة للأنشطة.
- قلة الاهتمام بالرعاية الصحية للتلاميذ.
- عدم توافر الوسائل التكنولوجية وقلة معامل الكمبيوتر.

٣. مشكلات خاصة بالمعلم:

- هناك نقص في الموارد البشرية المتخصصة خاصة في مدرسي تلك المواد التي تدرس باللغة الإنجليزية فالمدرسين ينقصهم التدريب وهناك عجز واضح في معلمي تلك المواد.
- تكليف المعلم بالتدريس لأكثر من صفين دراسيين وحاجته إلى وقت أطول لتحضير الدروس لهذه الصفوف.
- تكليف المعلم بتدريس عدد كبير من الحصص فوق نصابه مما يرهقه.
- عدم وجود دليل المعلم لكل مادة دراسية وخاصة المواد التي تدرس بلغة أجنبية.
- عدم وضوح أهداف التجريب لدى المعلمين بالمدارس التجريبية.

- عدم مواصلة تدريب المعلمين على المناهج الحديثة المطورة، وحاجتهم إلى تطوير وتنمية مهنية عن طريق عقد دورات تدريبية مكثفة عالية المستوى لرفع مستواهم التربوي والأكاديمي حتى يجيدوا مهارات التدريس الحديثة وطرقه.
- النقل المفاجئ للمعلم أثناء العام الدراسي.
- صعوبة توفر الوقت لمساعدة كل تلميذ فيما يواجهه من صعوبات.
- ضآلة المكافآت المادية وضعف المرتبات والحوافز مما يؤثر سلبيًا على العملية التعليمية.
- عدم مشاركة المعلم في صنع القرار.
- تدخل بعض المعلمين في الأمور المدرسية وتسييرها بما يتفق مع مصالحهم الشخصية.
- عدم توافر الوقت الكافي لإعداد الدروس بطريقة ابتكاريه.
- عدم توافر الوقت الكافي لتصحيح الواجبات المدرسية.
- عدم توافر الوقت الكافي لتطوير وتحسين طرق التدريس.
- مشكلة الإشراف الفني ووضع تقارير المتابعة.

٤. مشكلات خاصة بالتلاميذ وأولياء الأمور:

- إهمال التلاميذ في أداء الواجبات المدرسية والاستذكار.
- صعوبة إقناع بعض أولياء الأمور بأسلوب معاملة التلاميذ.
- تقصير بعض أولياء الأمور في متابعة أبنائهم راسيًا.
- ضعف الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة رغم وجود مجالس الآباء.
- القصور في فهم مهام ووظيفة مجالس الآباء والمعلمين.
- انخفاض مستوى بعض التلاميذ في التحصيل عن المستوى المناسب والتباين الواضح في المستوى التحصيلي لدى طلاب الفصل الواحد.
- قلق أولياء الأمور على أبنائهم من هذا النوع من التعليم.
- كثرة الواجبات المنزلية مما يؤدي إلى عدم وجود وقت كاف للمذاكرة.

٥. مشكلات خاصة بالعملية التعليمية:

- الحاجة إلى زيادة ساعات بعض المواد الدراسية أسبوعيًا كالرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم والكيمياء والفيزياء والأحياء واللغة العربية.
- تأخر وصول الكتاب المدرسي، كما أن الكتب المترجمة تفتقر إلى المستوى اللغوي المناسب، كما أن الكتب المدرسية المقررة ومحتواها مازالت في حاجة إلى إعادة نظر حتى يستطيع التلاميذ الاعتماد عليها دون الاستعانة بالكتب الخارجية. فقد أجمع العديد من التلاميذ على أن الكتب المدرسية غير مشوقة لهم.
- المناهج الدراسية وخطط الدراسة تحتاج إلى معالجة تحقيقًا للتوازن بين اللغة الأجنبية واللغة القومية، كما أنها في معظمها تعتمد على عمليات عقلية أولية كالحفظ والفهم دون التعرض في محتواها وأنشطتها المصاحبة على العمليات العقلية العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم. فالمناهج ومحتواها لا يتيح للمعلم فرصة تنمية الاحتكار لدى التلاميذ.
- قلة الاهتمام بالمسابقات العلمية على مستويات مختلفة (داخل الفصل، بين الفصول، بين المدارس، بين الإدارات) وتنشيط العملية التربوية والكشف عن الموهوبين.
- قلة الاهتمام باستخدام والتردد على المكتبة والتدريب على مهارات الاطلاع والتوثيق.
- النقل الآلي للتلاميذ بين الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية.
- نقص الوسائل التعليمية وعدم توافر الخامات اللازمة لها.
- عدم توافر الوقت الكافي لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن أساليب وطرق تدريس المقررات الدراسية غير حديثة وغير كافية وتحتاج إلى تطوير وتحديث تكنولوجي.
- صعوبة تقويم التلاميذ بالطريقة الشمولية.
- أن المجالات العلمية والأنشطة المدرسية بالمدارس التجريبية تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتنوع.
- عدم وجود فرصة للمناقشة في الحصص، وعدم توافر الفرص لإجراء تجارب العلوم.

المراجـــــع

(١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١/١، بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية.

(٢) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل، القاهرة،١٩٩٢، ص ١٥٧.

(٣) وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم (٩٧) بتاريخ ١٩٧٧/٦/٥، بشأن اعتبار مدارس اللغات مدارس تجريبية ذات طبيعة خاصة، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٧.

(٤) وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للتعليم الخاص، بيان بعدد التلاميذ المتقدمين للالتحاق بمدارس اللغات الخاصة للعام الدراسي ٧٨/ ١٩٧٩

(٥) بديعة محمد سليمان: تقرير موجز عن كيفية بدء مدارس اللغات التجريبية الحكومية، ندوة التجديد التربوي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية بالاشتراك مع اليونسكو، ٢٧ فبراير- ٣ مارس ١٩٨٨.

(٦) وزارة التربية والتعليم: القانون رقم (٦٨) لسنة ١٩٦٨ في شأن التعليم العام.

(٧) رجب عليوه علي حسن: مدارس اللغات التجريبية في ج.م.ع .. دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية، ١٩٨٦، ص ص٣٤ــ٣٧.

(٨) محمد أحمد الغنام: تعدد أنواع التعليم العام في مصر- أسبابه ونتائجه وعلاجه، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد التربية للمعلمين، جامعة عين شمس، ١٩٥٥،ص١١٠

(٩) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم (٦٠) لسنة ١٩٥٨ولائحته التنفيذية، القاهرة،١٩٥٨.

(١٠) أبو الفتوح رضوان: الثورة والتعليم، صحيفة التربية، السنة السادسة عشر، العدد الأول، نوفمبر ١٩٦٣، ص ٣٤.

(١١) سالم حسن على هيكل: التعليم في مدارس اللغات وأثره علي التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس،١٩٨١، ص ٨٦.

(١٢) عبد العزيز الطويل: تطوير نظام المدارس التجريبية للغات.. دراسة ميدانية، في (مجلة البحث التربوي، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، السنة الثانية، العدد الأول، يناير)، ٢٠٠٣، ص ١٦٨.

(١٣) وزارة التربية والتعليم: قانون رقم (٦٨) لسنة ١٩٦٨بشأن التعليم العام، المادة الأولى.

(١٤) ـــــــــــــ: قرار وزاري رقم (٧٦) بتاريخ ١٩٧٩/٤/١٧ بشأن إنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية، ص ص ١،٢.

(١٥) الجريدة الرسمية: قانون التعليم قبل الجامعي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، العدد٣٤، القاهرة، ١٩٨١/٨/٢٠

(١٦) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم(٩٤) بتاريخ ١٩٨٥/٨/١٤ بشأن المدارس التجريبية الرسمية للغات، الفصل الأول، المادة الأولى.

(١٧) رسمي عبد الملك: تطوير الأداء في المدارس التجريبية الحكومية للغات، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ٤٢، ٤٣.

(١٨) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم(٩٤) بتاريخ ١٩٨٥/٨/١٤ بشأن المدارس التجريبية الرسمية للغات، الفصل الثاني، المواد ٥،٦.

(١٩) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٤١) لسنة ١٩٨١ بتاريخ ١٩٨١/٤/٢٢، بشأن دليل القبول بمدارس اللغات الخاصة ومدارس اللغات التجريبية، المواد ٤،٣،٢،١.

(٢٠) المرجع السابق، المادة ٧.

(٢١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١/١ بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية، الباب الثاني، المواد ١١،١٤ .

(٢٢) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٩٤) لسنة ١٩٨٥ بتاريخ ١٩٨٥/٨/١٤ بشأن المدارس التجريبية الرسمية للغات ، المادة ١٦.

(٢٣) المرجع السابق ، المواد (١٧، ١٨).

(٢٤) المرجع السابق ، المادة ٨.

(٢٥) المرجع السابق، المادة ٤.

(٢٦) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١/١ بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية، الباب الثالث، مادة ١٧.

(٢٧) ـــــــــــــ: قرار وزاري رقم (٩٤) لسنة ١٩٨٥ بتاريخ ١٩٨٥/٨/١٤ بشأن المدارس التجريبية الرسمية للغات، المادة ٧.

(٢٨) ـــــــــــــ: قرار وزاري رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١/١، بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية، الباب الثالث، مادة ١٨.

(٢٩) المرجع السابق، مادة ١٩.

(٣٠) المرجع السابق، الباب الثالث، مادة ٢٠.

(٣١) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٩٤) لسنة ١٩٨٥ في شأن المدارس التجريبية الرسمية للغات، الفصل الأول، مادة (٣).

(٣٢) المرجع السابق، الفصل الأول، مادة (٢)

(٣٣) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١/١، بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية، الباب الثالث، مادة ٢.

(٣٤) المرجع السابق، الباب الثالث، مادة ٣٠.

(٣٥) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٩٤) لسنة ١٩٨٥ بشأن المدارس التجريبية الرسمية للغات ، الفصل السادس، المواد ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣١.

(٣٦) عبد العزيز الطويل: مرجع سبق ذكره، ص١٧٣.

(٣٧) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٩٤) لسنة ١٩٨٥ بشأن المدارس التجريبية الرسمية للغات ، الفصل الثالث، المادة ٧

(٣٨) المرجع السابق، الفصل الخامس، المواد ١٦، ١٨.

(٣٩) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢) لسنة١٩٧٩ بشأن إنشاء مدارس لغات أجنبية وإصدار لائحتها الداخلية، المواد ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥.

(٤٠) المرجع السابق، المواد ٢٤ ، ٢٥.

(٤١) ـــــــــــــــــ: قرار وزاري رقم (٩٤) لسنة ١٩٨٥ بشأن المدارس التجريبية الرسمية للغات ، الفصل الرابع، المادة ١١، ١٢.

(٤٢) رسمي عبد الملك: مرجع سبق ذكره، ص١٢٠.

(٤٣) (أنظر : ــ رسمي عبد الملك: مرجع سبق ذكره،ص ص٢٠٦ ــ ٢٠٩

ــ لورنس بسطا ذكري وأمين علي محمد سليمان: دراسة تقويمية للمدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ،١٩٨٨، ص ص ٨ــ٩ ، ٩٤ــ١٠٣

ــ عبد العزيز الطويل:مرجع سبق ذكره، ص ص ١٧٦ــ١٩٣

ــ فؤاد أحمد حلمي: تطوير الأداء في المدارس الثانوية التجريبية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ص ٦٥ــ٧٠.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية لواقع المدارس التجريبية الرسمية للغات(*)

(*) إعداد / أ.د. لورانس بسطا زكرى .

الفصل الثالث

دراسة ميدانية لواقع المدارس التجريبية الرسمية

- أدوات الدراسة .
- عينات الدراسة .
- الأساليب الإحصائية المستخدمة .
- نتائج الدراسة:

أولاً: واقع المدارس التجريبية الرسمية للغات من خلال بعض البيانات الخاصة بها.

ثانياً: آراء أولياء الأمور في المدارس التجريبية الرسمية للغات

ثالثاً: آراء الطلاب في مدارسهم التجريبية الرسمية للغات.

رابعاً: آراء المعلمين في بعض جوانب المدارس التجريبية الرسمية للغات.

خامساً: آراء مديرى/ نظار/ وكلاء المدارس التجريبية الرسمية للغات.

ساساً: اقتراحات لتحسين الأداء في المدارس التجريبية الرسمية للغات.

الفصل الثالث*

دراسة ميدانية لواقع المدارس التجريبية الرسمية للغات

تهدف الدراسة الميدانية الحالية لواقع المدارس التجريبية الرسمية للغات إلى ما يأتي:

أولاً: التعرف على بعض البيانات الخاصة بالمدارس التجريبية للغات.

ثانياً: التعرف على آراء أولياء الأمور في بعض جوانب المدارس التجريبية للغات.

ثالثاً: التعرف على آراء الطلاب في بعض جوانب المدارس التجريبية للغات.

رابعاً: التعرف على آراء المعلمين في بعض جوانب المدارس التجريبية للغات.

خامساً: التعرف على آراء النظار و المديرين في بعض جوانب المدارس التجريبية للغات.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات البحثية لجمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف المذكورة وهي:

١- استمارة بيانات للتعرف على بعض الجوانب والخدمات التي تقدمها المدارس التجريبية الرسمية للغات.
٢- استمارة للتعرف على آراء أولياء الأمور في بعض الجوانب والخدمات التي تقدمها المدارس التجريبية الرسمية للغات.
٣- استمارة للتعرف على آراء الطلاب في بعض الجوانب والخدمات التي تقدمها المدارس التجريبية الرسمية للغات.
٤- استمارة للتعرف على آراء المعلمين في بعض الجوانب والخدمات التي تقدمها المدارس التجريبية الرسمية للغات.
٥- استمارة للتعرف على آراء النظار و المديرين في بعض الجوانب والخدمات التي تقدمها المدارس التجريبية الرسمية للغات.

وقد تم إعداد هذه الأدوات في ضوء الأهداف المرجو تحقيقها وفي ضوء المعلومات المراد جمعها عن المدارس التجريبية الرسمية للغات وفي ضوء الأدوات البحثية التي استخدمت في البحوث التقويمية لهذه المدارس.

---

* إعداد/ أ.د. لورنس بسطا زكري

وقد تم عرض الأدوات البحثية على مجموعة من خبراء التربية وعلم النفس بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وتم إجراء التعديلات المناسبة. (انظر الملاحق)

عينات الدراسة

١- أولياء الأمور ١٣٨ فرداً منهم ٦٥ أما ، ٧٣ أبا .

٢- توزيع عينات أولياء الأمور على المدارس أنظر الجدول رقم(١).

٣- بيانات طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات أنظر الجدول رقم (٢).

١/٣ بلغـت عينة الطلاب ٣٢٩ فرداً منهم ١٩٠ ذكراً ١٣٩ أنثى، ١٦١ مرحلة ثانوية، ١٦٨ مرحلة إعدادية.

٤- بيانات معلمي المدارس انظر الجدول رقم (٣) .

١/٤ بلغت عينة المعلمين ١٠٥ فرداً

٥- بيانات مديري/ نظار/ وكلاء المدارس انظر الجدول رقم (٤) .

١/٥ بلغت عينة المديرين/ النظار / الوكلاء ٣٥ فرداً

الأساليب الإحصائية المستخدمة

١- التكرارات والنسب المئوية.

٢- X^2 لإجراء المقارنات الإحصائية.

نتائج الدراسة:

فيما يلي سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع المدارس التجريبية الرسمية للغات من خلال البيانات التي توضح ذلك؟

٢- ما آراء أولياء الأمور في بعض جوانب المدارسة التجريبية الرسمية للغات؟

٣- ما آراء الطلاب في بعض جوانب المدارسة التجريبية الرسمية للغات؟

٤- ما آراء المعلمين في بعض جوانب المدارسة التجريبية الرسمية للغات؟

٥- ما آراء النظار و المديرين في بعض جوانب المدارسة التجريبية الرسمية للغات؟

جدول رقم (١)

بيانات طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات

مدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	المحمدية التجريبية للغات	76	23.1	23.1	23.1
	دار السعادة التجريبية للغات	58	17.6	17.6	40.7
	حافظ ابراهيم التجريبية للغات	58	17.6	17.6	58.4
	عمر بن عبد العزيز التجريبية للغات	63	19.1	19.1	77.5
	الأورمان التجريبية للغات	74	22.5	22.5	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

المرحلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الثانوية	161	48.9	48.9	48.9
	الإعدادية	168	51.1	51.1	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

النوع

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أنثى	139	42.2	42.2	42.2
	ذكر	190	57.8	57.8	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

جدول رقم (٢)

توزيع عينات أولياء الأمور علي المدارس

المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	دار السعادة التجريبية للغات	12	8.7	8.7	8.7
	حافظ ابراهيم التجريبية للغات	51	37.0	37.0	45.7
	عمر بن عبد العزيز التجريبية للغات	60	43.5	43.5	89.1
	الأورمان التجريبية للغات	15	10.9	10.9	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أنثى	63	45.7	45.7	45.7
	ذكر	75	54.3	54.3	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

الصف

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	اول ثانوى	42	30.4	30.4	30.4
	ثان الأعدادى	31	22.5	22.5	52.9
	ثالثه اعدادى	27	19.6	19.6	72.5
	خامس الأبتدائى	16	11.6	11.6	84.1
	السادس الأبتدائى	22	15.9	15.9	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

ولى الأمر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الأم	65	47.1	47.1	47.1
	الأب	73	52.9	52.9	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

جدول رقم (٣)

بيانات عن معلمي المدارس التجريبية الرسمية للغات

مدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	المحمدية التجريبية	17	16.2	16.2	16.2
	دار السعادة التجريبية للغات	18	17.1	17.1	33.3
	حافظ ابراهيم التجريبية للغات	27	25.7	25.7	59.0
	عمر بن عبد العزيز التجريبية	17	16.2	16.2	75.2
	الأورمان التجريبية للغات	26	24.8	24.8	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

المرحلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الثانوى	39	37.1	37.1	37.1
	الأعدادية	32	30.5	30.5	67.6
	الأبتدائية	28	26.7	26.7	94.3
	ابتدائى واعدادى	6	5.7	5.7	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

نوع المعلم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	انثى	66	62.9	62.9	62.9
	ذكر	39	37.1	37.1	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

المؤهل تربوى / غير تربوي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تربوى	26	24.8	24.8	24.8
	غير تربوى	79	75.2	75.2	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

المؤهل عال / متوسط

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عال	89	84.8	84.8	84.8
	متوسط	16	15.2	15.2	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

جدول رقم (٤)

بيانات مديري / نظار / وكلاء المدارس التجريبيه للغات

المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	المحمدية التجريبية للغات	5	14.3	14.3	14.3
	حافظ ابراهيم التجريبية للغات	8	22.9	22.9	37.1
	عمر بن عبد العزيز التجريبية للغات	7	20.0	20.0	57.1
	الأورمان التجريبية للغات	15	42.9	42.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

المرحلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الثانوية	14	40.0	40.0	40.0
	الأعدادية	8	22.9	22.9	62.9
	الأبتدائي	11	31.4	31.4	94.3
	رياض الأطفال	2	5.7	5.7	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

تربوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير تربوى	12	34.3	34.3	34.3
	تربوى	23	65.7	65.7	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

المؤهل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عال	30	85.7	85.7	85.7
	متوسط	5	14.3	14.3	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

الخبرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	45.7	45.7	45.7
	2	2	5.7	5.7	51.4
	4	1	2.9	2.9	54.3
	6	2	5.7	5.7	60.0
	9	1	2.9	2.9	62.9
	10	2	5.7	5.7	68.6
	11	1	2.9	2.9	71.4
	12	1	2.9	2.9	74.3
	13	1	2.9	2.9	77.1
	14	1	2.9	2.9	80.0
	15	1	2.9	2.9	82.9
	16	1	2.9	2.9	85.7
	19	1	2.9	2.9	88.6
	20	1	2.9	2.9	91.4
	21	1	2.9	2.9	94.3
	22	1	2.9	2.9	97.1
	23	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

أولاً: واقع المدارس التجريبية الرسمية للغات من خلال البيانات الخاصة بها:

١- بيانات عن بعض مصروفات المدارس التجريبية الرسمية للغات عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

١- مصاريف مرحلة لرياض الأطفال :

الصف / نوع المصروفات	الأول	الثانى
مقابل خدمات	٤٣ جنيهاً	٤٣ جنيهاً
نشاط عام	٤٠ جنيهاً	٤٠ جنيهاً
خدمات تجريب	٨٠ جنيهاً	٨٠ جنيهاً
تغذية	٢٥ جنيهاً	٢٥ جنيهاً
الكتب	١٠ر٤٥ جنيهاً	٩٠ر٤٢ جنيهاً
دمغة كتب	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً
دمغة إيصال	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً
إجمالى	**٩٠ر٢٣٣ جنيهاً**	**٧٠ر٢٣١ جنيهاً**

٢- مصاريف المرحلة الابتدائية :

الصف / نوع المصروفات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
مقابل خدمات	٤٨ جنيهاً	٤٨ جنيهاً	٤٨ جنيهاً	٤٨ جنيهاً	٤٨ جنيهاً	٤٨ جنيهاً
نشاط عام	٤٠ جنيهاً	٤٠ جنيهاً	٤٠ جنيهاً	٤٠ جنيهاً	٤٠ جنيهاً	٤٠ جنيهاً
خدمات تجريب	٨٠ جنيهاً	٨٠ جنيهاً	٨٠ جنيهاً	٨٠ جنيهاً	٨٠ جنيهاً	٨٠ جنيهاً
أدلة اختباريه	-	-	-	٣٥ جنيهاً	٣٥ جنيهاً	٣٥ جنيهاً
الكتب	٢٥ر١٧١ جنيهاً	٧٥ر٢٢٢ جنيهاً	٥٠ر٢٨١ جنيهاً	٥٠ر٣٨٢ جنيهاً	٥٠ر٣٥٨ جنيهاً	٥٠ر٣٧٣ جنيهاً
دمغة كتب	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً
دمغة إيصال	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً
إجمالى	**٠٥ر٣٤٠ جنيهاً**	**٥٥ر٣٩١ جنيهاً**	**٣٠ر٤٥٠ جنيهاً**	**٦٠ر٥٨٦ جنيهاً**	**٣٠ر٥٦٣ جنيهاً**	**٣٥ر٥٧٧ جنيهاً**

٣- مصاريف المرحلة الإعدادية :

الصف / نوع المصروفات	الأول	الثانى	الثالث
مقابل خدمات	٥٧ جنيهاً	-	٤٨ جنيهاً
نشاط عام	٤٠ جنيهاً	-	٤٠ جنيهاً
خدمات تجريب	١١٠ جنيهاً	-	٨٠ جنيهاً
أدلة اختباريه	٤٥ جنيهاً	-	٤٥ جنيهاً
الكتب	٣٢٥ر٥٠ جنيهاً	-	٢٧٢ر٨٠ جنيهاً
دمغة كتب	٤٠ قرشاً	-	٤٠ قرشاً
دمغة إيصال	٤٠ قرشاً	-	٤٠ قرشاً
إجمالى	**٥٧٨ر٣٠ جنيهاً**	**-**	**٥٣٥ر٦٠ جنيهاً**

ملحوظة : لا يوجد طلاب بالصف الثانى الإعدادى لعام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥

٤- مصاريف المرحلة الثانوية :

الصف / نوع المصروفات	الأول	الثانى	الثالث
مقابل خدمات	٨٣ جنيهاً	٦٩جنيهاً	٦٩ جنيهاً
نشاط عام	٤٠ جنيهاً	٤٠جنيهاً	٤٠ جنيهاً
خدمات تجريب	١٢٠ جنيهاً	١٢٠جنيهاً	١٢٠ جنيهاً
أدلة اختباريه	٥٠ جنيهاً	٥٥جنيهاً	٥٥ جنيهاً
الكتب	٣٤٥ر٦٥ جنيهاً	١٤ر٣٠ جنيهاً رسوم	غير معلن
دمغة كتب	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً
دمغة إيصال	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً	٤٠ قرشاً
إجمالى	**٦٣٤ر٤٥ جنيهاً**	**٣٩٩ر١٠ جنيهاً + مصاريف الكتب**	**٣٨٤ر٨٠ جنيهاً + مصاريف الكتب**

ملاحظات :

- تكاليف مصروفات الكتب فى الصف الثانى والثالث ثانوى غير معلنة لأنها تتوقف على المواد الدراسية وعددها حسب اختيار الطالب .
- مقابل الخدمات قابل للزيادة فى بعض المدارس .
- بدأت المدارس فى تحصيل مبلغ يتراوح بين ١٠ ، ٣٠ جنيهاً مقابل فرق الأسعار .

٢- نسب الغياب في هذه المدارس:

١/٢ بلغت نسبة الغياب في مرحلة رياض الأطفال في بعض المدارس ٢٠-٢٥%

٢/٢ بلغت نسبة الغياب في المرحلة الابتدائية في بعض المدارس ١٥-٣٠%

٣/٢ بلغت نسبة الغياب في المرحلة الإعدادية في بعض المدارس ٨-١٠%

٤/٢ بلغت نسبة الغياب في المرحلة الثانوية في بعض المدارس ١٥-٢٥%

٣- معمل الكمبيوتر:

يوجد معمل كمبيوتر في كل مدرسة ويتراوح عدد الأجهزة الموجودة في هذه المدارس بين عدد ٢ جهاز في مرحلة رياض الأطفال أو المرحلة الابتدائية، وبين عدد ١٠-١٥ جهاز في المرحلتين الإعدادية والثانوية معاً، وتشير الاستجابات إلى أن هذه الأجهزة حالتها بين معقولة وجيده ولكنها في كل الحالات عددها غير كاف لوجود إقبال شديد من طلاب معظم المدارس.

٤- المكتبات المدرسية:

١/٤ بعض هذه المكتبات موقعها جيد ومساحتها كبيرة وجيدة التهوية والإضاءة وبعضها توجد في أماكن غير مناسبة ؛حيث أنها توجد في البدروم وهو غير ملائم وبعيدة عن التلاميذ والتهوية والإضاءة بها غير كافية.

٢/٤ يتراوح عدد المترددين من الطلاب على المكتبة ما بين ٢-١٠ من طلاب الثانوية العامة، ١٥ من طلاب الإعدادي وقد بالغ بعض المستجيبين حيث ذكروا أن عدد المترددين على المكتبة يصل إلى ١٥٠ من طلاب الإعدادي، ٢٥٠ من جميع المراحل التعليمية بتلك المدارس.

٣/٤ المشكلات التي تواجه المكتبات والعاملين بها:

- عدم وجود جهاز كمبيوتر بالمكتبة.
- ارتفاع نسبة الفاقد والتالف من الكتب عند الجرد السنوي.

- عدم تكيف معظم المعلمين للطلاب بواجبات تستدعي الذهاب إلى المكتبة..

٤/٤ اقتراحات لتحسين أداء المكتبة:

- المشاركة الجادة من المعلمين والطلاب في الأنشطة المختلفة للمكتبة.
- المشاركة الجادة للطلاب المسابقات الثقافية التي ترد إلى المكتبة.
- تكليـف المدرسـين بـتدريس منهج لمهارات المكتبة من خلال حصة اللغة العربية لتأثيرها الجيد على الطلاب.

٥- الأنشطة المدرسية:

١/٥ في بعض المدارس توجد أنشطة متعددة ويقوم طلاب المراحل الابتدائية والإعدادية بالاشـتراك فيها بينما تقل هذه الأنشطة في بعض المدارس وينعدم اشتراك طلاب المرحلة الثانوية في الأنشطة في معظم مدارس العينة.

٢/٥ من أسباب عدم إقبال التلاميذ على أي نوع من الأنشطة:

- الاهتمام بالمادة الدراسية فقط للحصول على أعلي مجموع من الدرجات خاصة في المرحلة الثانوية.
- قلة البند المخصص للصرف على الأنشطة المدرسية.
- عدم وجود وقت مناسب ومخصص لمزاولة الأنشطة.

٦- معلمو المدارس التجريبية الرسمية للغات

بيانات المعلمين موضحة بالجدول رقم (٣):

١/٦ هناك ٧٥,٢% من عينة المعلمين (١٠٥ فردا) ذات مؤهل غير تربوي.

٢/٦ هناك ١٥,٢% من عينة المعلمين ذات مؤهل متوسط.

٧- مديرو المدارس التجريبية الرسمية للغات:

١/٧ هناك بعض المديرين تخصص لغة إنجليزية/ فرنسية كما أنه هناك بعض المديرين لهم تخصصات أخري

٢/٧ تبيـن بالنسـبة لعينة الدراسة من مديرين /نظار/ وكلاء المدارس التجريبية للغات التى بلغت ٣٥ فرداً موزعة كما هو موضح بالجدول (٤):

ويتضح من بيانات هذا الجدول ما يلي:

أ- وجود ١٤,٣% من أفراد العينة ذات مؤهل متوسط

ب- وجود ٣٤,٣% من أفراد العينة ذات مؤهل غير تربوي.

ثانياً: آراء أولياء الأمور في المدارس التجريبية الرسمية للغات:

يتضح من جدول رقم (٥) ما يلي:

١- نسبة عالية جدا من أولياء الأمور يشعرون أن الأبناء أكثر اعتمادا على أنفسهم (٢٩ % يوافقون بشدة، ٦٧% يوافقون إلى حد ما، ٤% فقط غير موافقين).

٢- نسبة كبيرة من أولياء الأمور يشعرون أن المدرسة التجريبية تساهم في تحسين سلوك الطلاب (٢٠% يوافقون بشدة، ٦٦% يوافقون إلى حد ما، ١٤% فقط غير موافقين).

٣- نسبة كبيرة جدا من أولياء الأمور يشعرون بالرضا عن مستوى تحصيل الأبناء (٣١% يوافقون بشدة، ٥٩% يوافقون إلى حد ما، ٩% فقط غير موافقين).

٤- نسبة عالية جدا من أولياء الأمور يشعرون بالأمان لوجود الأبناء في هذه المدارس (٤٥% يوافقون بشدة، ٤٦% يوافقون إلى حد ما، ٩% فقط غير موافقين).

٥- تساوت نسبة الموافقين مع نسبة غير الموافقين من أولياء الأمور بخصوص كثرة الواجبات المنزلية وهذا يعني أن الواجبات كثيرة إلى حد ما.

٦- ٢٥% من أولياء الأمور يرون أن الواجبات المنزلية صعبة (٤% يوافقون بشدة، ٢١% يوافقون إلى حد ما) ورغم أنها نسبة غير كبيرة ولكن يجب أن يؤخذ رأيها في الاعتبار وربما تكون هذه النسبة من أولياء الأمور غير متعلمين بدرجة كافية.

٧- نسبة غير قليلة من أولياء الأمور يرون أن الشرح في المدرسة غير واف (٦٢%: ١٩% يوافقون بشدة، ٤٣% يوافقون إلى حد ما).

٨- نسبة متوسطة من أولياء الأمور يشعرون أن الطلبات المالية لهذه المدرسة كثيرة (٣٨%:٣١% يوافقون إلى حد ما، ٧% يوافقون بشدة).

٩- ٢٠% فقط من أولياء الأمور يشعرون بالندم لإلحاق أبنائهم بالمدرسة التجريبية.

١٠- نسبة عالية جدا من أولياء الأمور يشعرون أن هذه المدرسة سيكون لها تأثير إيجابي على مستقبل الأبناء (٩٢%:٥٩% يوافقون بشدة، ٣٣% يوافقون إلى حد ما).

١١- حوالي نصف عينة أولياء الأمور (٥٤%) توافق بشدة على أن مصاريف هذه المدارس في حدود الإمكانيات ونسبة متوسطة ٣٨% توافق إلى حد ما، بينما ٩% فقط لا يوافقون.

جدول رقم (٥)

أراء أولياء الأمور في المدارس التجريبية الرسمية للبنات

أشعر أن ابنى /ابنتى أكثر اعتمادا على نفسه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	5	3.6	3.6	3.6
	أوافق الى حد ما	93	67.4	67.4	71.0
	أوافق بشدة	40	29.0	29.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر أن المدرسة التجريبية تساهم فى تحسين سلوك الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	19	13.8	13.8	13.8
	أوافق الى حد ما	91	65.9	65.9	79.7
	أوافق بشدة	28	20.3	20.3	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر بالرضا عن مستوى تحصيل الطالب (الأبن/الأبنة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	13	9.4	9.4	9.4
	أوافق الى حد ما	82	59.4	59.4	68.8
	أوافق بشدة	43	31.2	31.2	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر بالأمان لوجود ابنى /ابنتى فى هذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	12	8.7	8.7	8.7
	أوافق الى حد ما	64	46.4	46.4	55.1
	أوافق بشدة	62	44.9	44.9	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أرى ان المدرسة تكلف الأبناء بواجبات كثيرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	70	50.7	50.7	50.7
	أوافق الى حد ما	59	42.8	42.8	93.5
	أوافق بشدة	9	6.5	6.5	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أرى أن المدرسة تكلف الأبناء بواجبات صعبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	104	75.4	75.4	75.4
	أوافق الى حد ما	29	21.0	21.0	96.4
	أوافق بشدة	5	3.6	3.6	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أرى أن الشرح فى هذه المدرسة غير واف

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	53	38.4	38.4	38.4
	أوافق الى حد ما	59	42.8	42.8	81.2
	أوافق بشدة	26	18.8	18.8	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر أن الطلبات المالية لهذه المدرسة كثيرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	85	61.6	61.6	61.6
	أوافق الى حد ما	43	31.2	31.2	92.8
	أوافق بشدة	10	7.2	7.2	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر بالندم لإلحاق ابني /ابنتي بهذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	111	80.4	80.4	80.4
	أوافق الى حد ما	16	11.6	11.6	92.0
	أوافق بشدة	11	8.0	8.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر أن هذه المدرسة سيكون لها تأثير إيجابي على مستقبل الأبن / الابنة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	11	8.0	8.0	8.0
	أوافق الى حد ما	46	33.3	33.3	41.3
	أوافق بشدة	81	58.7	58.7	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر أن مصاريف هذه المدرسة في حدود الإمكانيات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	12	8.7	8.7	8.7
	أوافق الى حد ما	52	37.7	37.7	46.4
	أوافق بشدة	74	53.6	53.6	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر أن الوسط الاجتماعي في هذه المدرسة جيد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	9	6.5	6.5	6.5
	أوافق الى حد ما	83	60.1	60.1	66.7
	أوافق بشدة	46	33.3	33.3	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أشعر أن المستوى الاقتصادي لمعظم طلاب هذه المدرسة مرتفع

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	33	23.9	23.9	23.9
	أوافق الى حد ما	93	67.4	67.4	91.3
	أوافق بشدة	12	8.7	8.7	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أرى أن الابن / الابنة على الدروس الخصوصية في المواد التي تدريس باللغة الأجنبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	49	35.5	35.5	35.5
	أوافق الى حد ما	44	31.9	31.9	67.4
	أوافق بشدة	45	32.6	32.6	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

أرى أن الابن / الابنة يعتمد على الدروس الخصوصية فى المواد التى تدريس باللغة العربية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	78	56.5	56.5	56.5
	أوافق الى حد ما	42	30.4	30.4	87.0
	أوافق بشدة	18	13.0	13.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

١٢- نسبة قليلة إلى حد من أولياء الأمور (٣٣%) يوافقون بشدة على أن الوسط الاجتماعي في هذه المدرسة جيد بينما نسبة أكثر من المتوسط (٦٠%) يوافقون إلى حد ما، و٧% فقط غير موافقين.

١٣- ٩% فقط من أولياء الأمور يشعرون أن المستوى الاقتصادي لمعظم طلاب هذه المدرسة مرتفع ونسبة أكثر من المتوسط (٦٧%) يوافقون إلى حد ما بينما ٢٤% غير موافقين.

١٤- نسبة عالية إلى حد من أولياء الأمور ترى أن الأبناء يعتمدون على الدروس الخصوصية في المواد التي تدرس باللغة الأجنبية (٦٤%:٣٣% يوافقون بشدة، ٣٢ % يوافقون إلى حد ما).

١٥- نسبة متوسطة من أولياء الأمور يرون أن الأبناء يعتمدون على الدروس الخصوصية في المواد التي تدرس باللغة العربية (١٣% يوافقون بشدة، ٣٠% يوافقون إلى حد ما).

مقارنة آراء أولياء الأمور في المدارس التجريبية الرسمية للغات (آباء/أمهات)

يتضح من جدول رقم (٦) ما يلى:

هناك اتفاق إلى حد كبير بين آراء الآباء والأمهات في الجوانب المختلفة للمدارس التجريبية الرسمية للغات فيما عدا الجوانب التالية:

١- تقل نسبة الأمهات عن نسبة الآباء في درجة الموافقة على أن المدرسة التجريبية تساهم في تحسين سلوك الأبناء.

٢- تزيد نسبة الآباء عن نسبة الأمهات في درجة الموافقة على أن الطلبات المالية لهذه المدرسة كثيرة.

جدول رقم (٦)

مقارنة أراء أولياء الأمور في المدارس التجريبية الرسمية للغات (اباء - أمهات)

ولى الأمر * اشعر ان ابنى /ابنتى أكثر اعتمادا على نفسه

Crosstab

			اشعر أن ابنى /ابنتى أكثر اعتمادا على نفسه			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	3	43	19	65
		% within ولى الأمر	4.6%	66.2%	29.2%	100.0%
		% of Total	2.2%	31.2%	13.8%	47.1%
	الأب	Count	2	50	21	73
		% within ولى الأمر	2.7%	68.5%	28.8%	100.0%
		% of Total	1.4%	36.2%	15.2%	52.9%
Total		Count	5	93	40	138
		% within ولى الأمر	3.6%	67.4%	29.0%	100.0%
		% of Total	3.6%	67.4%	29.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.364[a]	2	.833
Likelihood Ratio	.365	2	.833
Linear-by-Linear Association	.026	1	.872
N of Valid Cases	138		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.36.

ولى الأمر * اشعر أن المدرسة التجريبية تساهم فى تحسين سلوك الطالب

Crosstab

			اشعر أن المدرسة التجريبية تساهم فى تحسين سلوك الطالب			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	14	39	12	65
		% within ولى الأمر	21.5%	60.0%	18.5%	100.0%
		% of Total	10.1%	28.3%	8.7%	47.1%
	الأب	Count	5	52	16	73
		% within ولى الأمر	6.8%	71.2%	21.9%	100.0%
		% of Total	3.6%	37.7%	11.6%	52.9%
Total		Count	19	91	28	138
		% within ولى الأمر	13.8%	65.9%	20.3%	100.0%
		% of Total	13.8%	65.9%	20.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.249[a]	2	.044
Likelihood Ratio	6.412	2	.041
Linear-by-Linear Association	3.342	1	.068
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.95.

ولى الأمر * أشعر بالرضا عن مستوى تحصيل الطالب (الابن/الابنة)

Crosstab

			أشعر بالرضا عن مستوى تحصيل الطالب (الابن/الابنة)			Total
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	
ولي الأمر	الأم	Count	10	35	20	65
		% within ولي الأمر	15.4%	53.8%	30.8%	100.0%
		% of Total	7.2%	25.4%	14.5%	47.1%
	الأب	Count	3	47	23	73
		% within ولي الأمر	4.1%	64.4%	31.5%	100.0%
		% of Total	2.2%	34.1%	16.7%	52.9%
Total		Count	13	82	43	138
		% within ولي الأمر	9.4%	59.4%	31.2%	100.0%
		% of Total	9.4%	59.4%	31.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.289[a]	2	.071
Likelihood Ratio	5.484	2	.064
Linear-by-Linear Association	1.374	1	.241
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.12.

ولي الأمر * أشعر بالأمان لوجود ابني /ابنتي في هذه المدرسة

Crosstab

			أشعر بالأمان لوجود ابني /ابنتي في هذه المدرسة			Total
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	
ولي الأمر	الأم	Count	9	30	26	65
		% within ولي الأمر	13.8%	46.2%	40.0%	100.0%
		% of Total	6.5%	21.7%	18.8%	47.1%
	الأب	Count	3	34	36	73
		% within ولي الأمر	4.1%	46.6%	49.3%	100.0%
		% of Total	2.2%	24.6%	26.1%	52.9%
Total		Count	12	64	62	138
		% within ولي الأمر	8.7%	46.4%	44.9%	100.0%
		% of Total	8.7%	46.4%	44.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.414[a]	2	.110
Likelihood Ratio	4.546	2	.103
Linear-by-Linear Association	3.060	1	.080
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.65.

ولي الأمر * أرى ان المدرسة تكلف الأبناء بواجبات كثيرة

Crosstab

			أرى ان المدرسة تكلف الأبناء بواجبات كثيرة			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	39	22	4	65
		% within ولى الأمر	60.0%	33.8%	6.2%	100.0%
		% of Total	28.3%	15.9%	2.9%	47.1%
	الأب	Count	31	37	5	73
		% within ولى الأمر	42.5%	50.7%	6.8%	100.0%
		% of Total	22.5%	26.8%	3.6%	52.9%
Total		Count	70	59	9	138
		% within ولى الأمر	50.7%	42.8%	6.5%	100.0%
		% of Total	50.7%	42.8%	6.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.390[a]	2	.111
Likelihood Ratio	4.419	2	.110
Linear-by-Linear Association	3.008	1	.083
N of Valid Cases	138		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.24.

ولى الأمر * أرى أن المدرسة تكلف الأبناء بواجبات صعبة

Crosstab

			أرى أن المدرسة تكلف الأبناء بواجبات صعبة			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	54	10	1	65
		% within ولى الأمر	83.1%	15.4%	1.5%	100.0%
		% of Total	39.1%	7.2%	.7%	47.1%
	الأب	Count	50	19	4	73
		% within ولى الأمر	68.5%	26.0%	5.5%	100.0%
		% of Total	36.2%	13.8%	2.9%	52.9%
Total		Count	104	29	5	138
		% within ولى الأمر	75.4%	21.0%	3.6%	100.0%
		% of Total	75.4%	21.0%	3.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.298[a]	2	.117
Likelihood Ratio	4.457	2	.108
Linear-by-Linear Association	4.256	1	.039
N of Valid Cases	138		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.36.

ولى الأمر * أرى أن الشرح فى هذه المدرسة غير واف

Crosstab

			أرى أن الشرح في هذه المدرسة غير واف			Total
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	
ولي الأمر	الأم	Count	23	32	10	65
		% within ولي الأمر	35.4%	49.2%	15.4%	100.0%
		% of Total	16.7%	23.2%	7.2%	47.1%
	الأب	Count	30	27	16	73
		% within ولي الأمر	41.1%	37.0%	21.9%	100.0%
		% of Total	21.7%	19.6%	11.6%	52.9%
Total		Count	53	59	26	138
		% within ولي الأمر	38.4%	42.8%	18.8%	100.0%
		% of Total	38.4%	42.8%	18.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.277[a]	2	.320
Likelihood Ratio	2.285	2	.319
Linear-by-Linear Association	.004	1	.948
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.25.

ولي الأمر * أشعر أن الطلبات المالية لهذه المدرسة كثيرة

Crosstab

			أشعر أن الطلبات المالية لهذه المدرسة كثيرة			Total
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	
ولي الأمر	الأم	Count	40	25		65
		% within ولي الأمر	61.5%	38.5%		100.0%
		% of Total	29.0%	18.1%		47.1%
	الأب	Count	45	18	10	73
		% within ولي الأمر	61.6%	24.7%	13.7%	100.0%
		% of Total	32.6%	13.0%	7.2%	52.9%
Total		Count	85	43	10	138
		% within ولي الأمر	61.6%	31.2%	7.2%	100.0%
		% of Total	61.6%	31.2%	7.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.007[a]	2	.004
Likelihood Ratio	14.838	2	.001
Linear-by-Linear Association	1.605	1	.205
N of Valid Cases	138		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.71.

ولى الأمر * أشعر بالندم لإلحاق ابنى /ابنتى بهذه المدرسة

Crosstab

			أشعر بالندم لإلحاق ابنى /ابنتى بهذه المدرسة			Total
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	
ولى الأمر	الأم	Count	51	8	6	65
		% within ولى الأمر	78.5%	12.3%	9.2%	100.0%
		% of Total	37.0%	5.8%	4.3%	47.1%
	الأب	Count	60	8	5	73
		% within ولى الأمر	82.2%	11.0%	6.8%	100.0%
		% of Total	43.5%	5.8%	3.6%	52.9%
Total		Count	111	16	11	138
		% within ولى الأمر	80.4%	11.6%	8.0%	100.0%
		% of Total	80.4%	11.6%	8.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.358[a]	2	.836
Likelihood Ratio	.358	2	.836
Linear-by-Linear Association	.355	1	.551
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.18.

ولى الأمر * اشعر ان هذه المدرسة سيكون لها تأثير إيجابى على مستقبل الأبن / الابنة

Crosstab

			أشعر أن هذه المدرسة سيكون لها تأثير إيجابى على مستقبل الأبن / الابنة			Total
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	
ولى الأمر	الأم	Count	8	21	36	65
		% within ولى الأمر	12.3%	32.3%	55.4%	100.0%
		% of Total	5.8%	15.2%	26.1%	47.1%
	الأب	Count	3	25	45	73
		% within ولى الأمر	4.1%	34.2%	61.6%	100.0%
		% of Total	2.2%	18.1%	32.6%	52.9%
Total		Count	11	46	81	138
		% within ولى الأمر	8.0%	33.3%	58.7%	100.0%
		% of Total	8.0%	33.3%	58.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.167[a]	2	.205
Likelihood Ratio	3.245	2	.197
Linear-by-Linear Association	1.743	1	.187
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.18.

ولى الأمر * اشعر ان مصاريف هذه المدرسة فى حدود الإمكانيات

Crosstab

			أشعر أن مصاريف هذه المدرسة في حدود الامكانيات			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	4	18	43	65
		% within ولى الأمر	6.2%	27.7%	66.2%	100.0%
		% of Total	2.9%	13.0%	31.2%	47.1%
	الأب	Count	8	34	31	73
		% within ولى الأمر	11.0%	46.6%	42.5%	100.0%
		% of Total	5.8%	24.6%	22.5%	52.9%
Total		Count	12	52	74	138
		% within ولى الأمر	8.7%	37.7%	53.6%	100.0%
		% of Total	8.7%	37.7%	53.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.765[a]	2	.021
Likelihood Ratio	7.854	2	.020
Linear-by-Linear Association	6.577	1	.010
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.65.

ولى الأمر * أشعر أن الوسط الاجتماعى فى هذه المدرسة جيد

Crosstab

			أشعر أن الوسط الاجتماعى في هذه المدرسة جيد			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	6	37	22	65
		% within ولى الأمر	9.2%	56.9%	33.8%	100.0%
		% of Total	4.3%	26.8%	15.9%	47.1%
	الأب	Count	3	46	24	73
		% within ولى الأمر	4.1%	63.0%	32.9%	100.0%
		% of Total	2.2%	33.3%	17.4%	52.9%
Total		Count	9	83	46	138
		% within ولى الأمر	6.5%	60.1%	33.3%	100.0%
		% of Total	6.5%	60.1%	33.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.604[a]	2	.448
Likelihood Ratio	1.620	2	.445
Linear-by-Linear Association	.180	1	.671
N of Valid Cases	138		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.24.

ولى الأمر * أشعر أن المستوى الاقتصادى لمعظم طلاب هذه المدرسة مرتفع

Crosstab

			أشعر أن المستوى الاقتصادى لمعظم طلاب هذه المدرسة مرتفع			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	19	39	7	65
		% within ولى الأمر	29.2%	60.0%	10.8%	100.0%
		% of Total	13.8%	28.3%	5.1%	47.1%
	الأب	Count	14	54	5	73
		% within ولى الأمر	19.2%	74.0%	6.8%	100.0%
		% of Total	10.1%	39.1%	3.6%	52.9%
Total		Count	33	93	12	138
		% within ولى الأمر	23.9%	67.4%	8.7%	100.0%
		% of Total	23.9%	67.4%	8.7%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.057[a]	2	.217
Likelihood Ratio	3.061	2	.216
Linear-by-Linear Association	.424	1	.515
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.65.

ولى الأمر * أرى أن الابن / الابنة على الدروس الخصوصية فى المواد التى تدريس باللغة الأجنبية

Crosstab

			أرى أن الابن / الابنة على الدروس الخصوصية فى المواد التى تدريس باللغة الأجنبية			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	25	20	20	65
		% within ولى الأمر	38.5%	30.8%	30.8%	100.0%
		% of Total	18.1%	14.5%	14.5%	47.1%
	الأب	Count	24	24	25	73
		% within ولى الأمر	32.9%	32.9%	34.2%	100.0%
		% of Total	17.4%	17.4%	18.1%	52.9%
Total		Count	49	44	45	138
		% within ولى الأمر	35.5%	31.9%	32.6%	100.0%
		% of Total	35.5%	31.9%	32.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.477[a]	2	.788
Likelihood Ratio	.477	2	.788
Linear-by-Linear Association	.412	1	.521
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.72.

ولى الأمر * أرى أن الابن / الابنة يعتمد على الدروس الخصوصية فى المواد التى تدريس باللغة العربية

Crosstab

			أرى أن الابن / الابنة يعتمد على الدروس الخصوصية فى المواد التى تدريس باللغة العربية			
			غير موافق	أوافق الى حد ما	أوافق بشدة	Total
ولى الأمر	الأم	Count	45	11	9	65
		% within ولى الأمر	69.2%	16.9%	13.8%	100.0%
		% of Total	32.6%	8.0%	6.5%	47.1%
	الأب	Count	33	31	9	73
		% within ولى الأمر	45.2%	42.5%	12.3%	100.0%
		% of Total	23.9%	22.5%	6.5%	52.9%
Total		Count	78	42	18	138
		% within ولى الأمر	56.5%	30.4%	13.0%	100.0%
		% of Total	56.5%	30.4%	13.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.943[a]	2	.004
Likelihood Ratio	11.310	2	.003
Linear-by-Linear Association	3.413	1	.065
N of Valid Cases	138		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.48.

٣- تقـل نسـبة الأمهـات عن نسبة الآباء في درجة الموافقة على أن مصاريف هذه المدرسة في حدود الإمكانيات.

٤- تزيد نسبة الموافقين من الآباء عن نسبة الأمهات الموافقات على أن الأبناء يعتمدون على الدروس الخصوصية في المواد التي تدرس باللغة العربية.

تحليل نتائج آراء أولياء الأمور في بعض جوانب المدارس التجريبية الرسمية للغات:

نستخلص من نتائج آراء أولياء أمور طلاب المدارس التجريبية للغات في هذه المدارس أن هناك إيجابيات كما توجد سلبيات من وجهة نظرهم ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- إيجابيات المدارس التجريبية للغات من وجهة نظر أولياء الأمور:

١/١ الأبناء في هذه المدارس أكثر اعتمادا على أنفسهم.

٢/١هذه المدارس تساهم في تحسين سلوك الأبناء إلى حد ما.

٣/١ مستوى تحصيل الأبناء في هذه المدارس جيد.

٤/١ شعور أولياء الأمور بالأمان لوجود أبنائهم في هذه المدارس.

٥/١ الواجبات المنزلية ليست صعبة من وجهة نظر ٧٥% من أولياء الأمور.

٦/١ عدم شعور أولياء الأمور (بنسبة ٨٠%) بالندم لإلحاق أبنائهم بالمدارس التجريبية.

٧/١ شـعور أولـياء الأمـور بأن هذه المدارس سيكون لها تأثير إيجابي على مستوى الأبناء.

٨/١ مصاريف هذه المدارس في حدود إمكانيات معظم أولياء الأمور.

٩/١ ٣٦% مـن أولياء الأمور يرون أن أبناءهم لا يعتمدون على الدروس الخصوصية في المواد التي تدرس باللغة الإنجليزية.

١٠/١ ٥٧% من أولياء الأمور يرون أن أبناءهم لا يعتمدون على الدروس الخصوصية في المواد التي تدرس باللغة العربية.

٢- سلبيات المدارس التجريبية للغات من وجهة نظر أولياء الأمور:

١/٢ الواجبات المنزلية كثيرة إلى حد ما.

٢/٢ الواجبات المنزلية صعبة من وجهة نظر ٢٥% من أولياء الأمور.

٣/٢ الشرح في هذه المدارس غير واف من وجهة نظر ٦٢% من أولياء الأمور.

٤/٢ الطلبات المالية كثيرة بالنسبة إلى ٣٨% من أولياء الأمور.

٢/٥ الوسط الاجتماعي في هذه المدارس يعتبر جيد من وجهة نظر ٣٣% فقط من أولياء الأمور الذين يوافقون بشدة.

٢/٦ المستوى الاقتصادي مرتفع من وجهة نظر ٩% فقط من أولياء الأمور الذين يوافقون بشدة.

٢/٧ يعتمد الأبناء على الدروس الخصوصية في المواد الدراسية التي تدرس باللغة الأجنبية من وجهة نظر ٦٤% من أولياء الأمور.

٣- أسباب اختيار أولياء الأمور لهذه المدارس:

٣/١ تحسين مستوى الأبناء في اللغات الأجنبية.

٣/٢ التأثير الإيجابي لهذه المدارس على مستقبل الأبناء.

٣/٣ مصاريف هذه المدارس في حدود إمكانيات معظم أولياء الأمور.

٣/٤ المستوى الاجتماعي في هذه المدارس لا بأس به.

٣/٤ تواجد جميع المراحل التعليمية في مدرسة واحدة.

٣/٥ ضمان فرص عمل أكثر للأبناء عند التخرج نتيجة إتقان اللغات الأجنبية.

٣/٦ المفترض أن كثافة الفصول أقل.

٣/٧ المفترض أن مستوى كفاءة المعلمين عالية.

٤- نواحي القصور في هذه المدارس من وجهة نظر أولياء الأمور:

٤/١ الاختلاط بين البنين والبنات في هذه المدارس.

٤/٢ الكثافة العالية في فصول هذه المدارس.

٤/٣ الاعتماد على الدروس الخصوصية في معظم المواد عامة وفي المواد التي تدرس باللغات الأجنبية على وجه الخصوص.

٤/٤ عدم الاهتمام بتدريس اللغة العربية.

٤/٥ قلة الإمكانيات والوسائل التعليمية.

٤/٦ عدم الحزم تجاه بعض الطلاب المشاغبين.

٤/٧ طول اليوم الدراسي دون فائدة ملحوظة.

٤/٨ عدم كفاءة بعض المدرسين.

٤/٩ ارتفاع سن القبول.

٤/١٠ قلة الأنشطة.

٤/١١ عدم الاهتمام بمواهب الطلاب.

٤/١٢ ارتفاع تكاليف الكتب الدراسية.

ثالثاً: آراء الطلاب في مدارسهم التجريبية الرسمية للغات:

١- وجهة نظر الطلاب:

يتضح من بيانات جدول رقم (٧) ما يلي:

١/١ غالبية الطلاب يفتخرون بوجودهم في المدارس التجريبية الرسمية للغات ما عـدا ٩% منهم.

٢/١ ٢٨% فقط يتمنون التحويل إلى مدرسة أخرى (٨% يوافقون بشدة، ٢٠% يوافقون إلى حد ما).

٣/١ جميع الطلاب يحبون الدراسة باللغة الأجنبية ما عدا ٢% منهم.

٤/١ ٤٠% من الطلاب يجدون صعوبة في دراسة المواد باللغة الأجنبية (٣% يوافقون إلى حد كبير، ٣٧% يوافقون إلى حد ما).

٥/١ ٤٧%من الطلاب يشعرون أن الذين يدرسون باللغة العربية يستمتعون أكثر(١٢%) يوافقون إلى حد كبير، ٣٥% يوافقون إلى حد ما).

٦/١ ٦٣% مـن الطـلاب يشعرون أن الذين يدرسون باللغة العربية لديهم أوقات أكثر للترفيه (١٩% يوافقون إلى حد كبير، ٤٤% يوافقون إلى حد ما).

٧/١ ٥٩% مـن الطلاب يشعرون أن الذين يدرسون باللغة العربية دراستهم أسهل من الدراسة في المدارس التجريبية الرسمية للغات.

٨/١ جمـيع الطلاب يشعرون أن الدراسة باللغة الأجنبية جعلت لهم شخصية مميزة ما عدا ١,٥% منهم.

٩/١ جمـيع الطـلاب يشعرون بفائدة اللغة الأجنبية عند الاطلاع على كتب أو مجلات أجنبية ما عدا ٢% منهم.

١٠/١ جمـيع الطـلاب يستمتعون بحضور الأفلام والمسلسلات الأجنبية نتيجة الدراسة باللغة الأجنبية ما عدا ٦% منهم.

١١/١ نصف العينة تجد صعوبة في توجيه أسئلة باللغة الأجنبية للمعلمين.

١٢/١ ٣٧% مـن الطلاب يجدون صعوبة في فهم الشرح باللغة الأجنبية (٣% إلى حد كبير، ٣٤% إلى حد ما).

١٣/١ ٨٨% مـن الطـلاب يشـعرون أن طرق الشرح في المواد التي تدرس باللغة الأجنبية مشوقة (٥٢% إلى حد كبير، ٣٦% إلى حد ما).

جدول رقم (٧)

أراء الطلاب في مدارسهم التجريبيه الرسميه للغات

افتخر بوجودى فى هذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	28	8.5	8.5	8.5
	الى حد ما	168	51.1	51.1	59.6
	الى حد كبير	133	40.4	40.4	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أتمنى التحويل إلى مدرسة أخرى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	238	72.3	72.3	72.3
	الى حد ما	64	19.5	19.5	91.8
	الى حد كبير	27	8.2	8.2	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أحب الدراسة باللغة الأجنبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	1.8	1.8	1.8
	الى حد ما	68	20.7	20.7	22.5
	الى حد كبير	255	77.5	77.5	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أجد صعوبة فى دراسة المواد باللغة الأجنبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	198	60.2	60.2	60.2
	الى حد ما	123	37.4	37.4	97.6
	الى حد كبير	8	2.4	2.4	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أشعر أن الذين يدرسون باللغة العربية يستمتعون أكثر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	174	52.9	52.9	52.9
	الى حد ما	117	35.6	35.6	88.4
	الى حد كبير	38	11.6	11.6	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أشعر أن الذين يدرسون باللغة العربية لديهم أوقات أكثر للترفيه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	121	36.8	36.8	36.8
	الى حد ما	146	44.4	44.4	81.2
	الى حد كبير	62	18.8	18.8	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أشعر أن الذين يدرسون باللغة العربية دراستهم أسهل من دراستى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	129	39.2	39.3	39.3
	الى حد ما	120	36.5	36.6	75.9
	الى حد كبير	79	24.0	24.1	100.0
	Total	328	99.7	100.0	
Missing	System	1	.3		
Total		329	100.0		

أشعر أن الدراسة باللغة الأجنبية جعل لى شخصية مميزة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	1.5	1.5	1.5
	الى حد ما	49	14.9	14.9	16.4
	الى حد كبير	275	83.6	83.6	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أشعر بفائدة اللغة الأجنبية عند الإطلاع على كتب أو مجلات أجنبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	8	2.4	2.4	2.4
	الى حد ما	46	14.0	14.0	16.4
	الى حد كبير	275	83.6	83.6	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أستمتع بحضور الأفلام والمسلسلات الأجنبية نتيجة دراستى باللغة الأجنبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	20	6.1	6.1	6.1
	الى حد ما	94	28.6	28.6	34.7
	الى حد كبير	215	65.3	65.3	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أجد صعوبة فى توجيه أسئلة باللغة الأجنبية للمعلمين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	164	49.8	49.8	49.8
	الى حد ما	156	47.4	47.4	97.3
	الى حد كبير	9	2.7	2.7	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أجد صعوبة فى فهم الشرح باللغة الأجنبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	207	62.9	62.9	62.9
	الى حد ما	112	34.0	34.0	97.0
	الى حد كبير	10	3.0	3.0	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

طرق الشرح فى المواد التى تدرس باللغة الأجنبية مشوقة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	38	11.6	11.6	11.6
	الى حد ما	120	36.5	36.5	48.0
	الى حد كبير	171	52.0	52.0	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

طرق الشرح المستخدمة فى المواد التى تدرس باللغة العربية مشوقة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	88	26.7	26.7	26.7
	الى حد ما	172	52.3	52.3	79.0
	الى حد كبير	69	21.0	21.0	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

معاملة المعلمين للطلاب معاملة جيدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	61	18.5	18.5	18.5
	الى حد ما	186	56.5	56.5	75.1
	الى حد كبير	82	24.9	24.9	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

الكتب المدرسية التي باللغة الأجنبية مشوقة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	41	12.5	12.5	12.5
	الى حد ما	149	45.3	45.3	57.8
	الى حد كبير	139	42.2	42.2	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

الكتب المدرسية باللغة العربية مشوقة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	93	28.3	28.3	28.3
	الى حد ما	180	54.7	54.7	83.0
	الى حد كبير	56	17.0	17.0	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

معاملة الإدارة للطلاب معاملة جيدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	95	28.9	28.9	28.9
	الى حد ما	171	52.0	52.0	80.9
	الى حد كبير	63	19.1	19.1	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

معاملة الزملاء جيدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	16	4.9	4.9	4.9
	الى حد ما	129	39.2	39.2	44.1
	الى حد كبير	184	55.9	55.9	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

أشعر بالارتياح في الفصل الدراسي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	41	12.5	12.5	12.5
	الى حد ما	169	51.4	51.4	63.8
	الى حد كبير	119	36.2	36.2	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

تعتقد أن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أحسن للالتحاق بالجامعة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	1.8	1.8	1.8
	الى حد ما	26	7.9	7.9	9.7
	الى حد كبير	297	90.3	90.3	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

تعتقد أن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أكثر للحصول على وظيفة في المستقبل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	7	2.1	2.1	2.1
	الي حد ما	32	9.7	9.7	11.9
	الي حد كبير	290	88.1	88.1	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

التردد علي مكتبة المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نادرا	174	52.9	52.9	52.9
	أحيانا	141	42.9	42.9	95.7
	بصفة دائمة	14	4.3	4.3	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

سبب التردد علي المكتبه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	للترفيه	158	48.0	48.0	48.0
	للإطلاع	154	46.8	46.8	94.8
	لأداء الواجبات	17	5.2	5.2	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

المعاملة داخل المكتبه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	المعاملة سيئة	92	28.0	28.0	28.0
	الترحيب والمساعدة	237	72.0	72.0	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

توافر ما تريده من كتب ومجلات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	69	21.0	21.0	21.0
	الي حد ما	184	55.9	55.9	76.9
	الي حد كبير	76	23.1	23.1	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

الواجبات المنزلية - تستعين في معظمها بأحد أفراد الأسرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نادرا	207	62.9	62.9	62.9
	أحيانا	101	30.7	30.7	93.6
	دائما	21	6.4	6.4	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

الواجبات المنزلية - تستعين بمدرس خصوصى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نادرا	135	41.0	41.0	41.0
	أحيانا	129	39.2	39.2	80.2
	دائما	65	19.8	19.8	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

الواجبات المنزلية - تقوم بالمذاكرة غالباً بمفردك

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نادرا	25	7.6	7.6	7.6
	أحيانا	94	28.6	28.6	36.2
	دائما	210	63.8	63.8	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

كمية الواجبات المنزلية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	قليله	77	23.4	23.4	23.4
	معقوله	200	60.8	60.8	84.2
	كثيره جدا	52	15.8	15.8	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

صعوبة الواجبات المنزلية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سهلة	84	25.5	25.5	25.5
	معقوله	216	65.7	65.7	91.2
	صعبه جدا	29	8.8	8.8	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

جاذبية الواجبات المنزلية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مشوقة	59	17.9	17.9	17.9
	عاديه	167	50.8	50.8	68.7
	مله جدا	103	31.3	31.3	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

كمية الامتحانات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	قليله	24	7.3	7.3	7.3
	معقوله	159	48.3	48.3	55.6
	كثيره جدا	146	44.4	44.4	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

صعوبة الامتحانات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سهلة	30	9.1	9.1	9.1
	معقوله	218	66.3	66.3	75.4
	صعبه جدا	81	24.6	24.6	100.0
	Total	329	100.0	100.0	

١٤/١ ٧٣% مـــن الطلاب يشعرون أن طرق الشرح المستخدمة في المواد التي تدرس باللغة العربية مشوقة (٢١% إلى حد كبير، ٥٢% إلى حد ما.

١٥/١ ٢٥% فقــط مـــن الطلاب يشعرون إلى حد كبير أن معاملة المعلمين لهم معاملة جيدة، ٥٦% يشعرون بذلك إلى حد ما، ١٩% لا يوافقون.

١٦/١ ٤٢% فقــط من الطلاب يشعرون أن الكتب المدرسية التي باللغة الأجنبية مشوقة إلى حد كبير، ٤٥% يشعرون بذلك على حد ما، ١٣% لا يوافقون.

١٧/١ ١٧% فقط من الطلاب يشعرون أن الكتب المدرسية باللغة العربية مشوقة إلى حد كبير، ٥٥% يشعرون بذلك إلى حد ما، ٢٨% لا يوافقون.

١٨/١ ١٩% فقط من الطلاب يشعرون أن معاملة الإدارة للطلاب معاملة جيدة إلى حد كبير، ٥٢% يشعرون بذلك إلى حد ما، ٢٩% لا يشعرون بذلك.

١٩/١ جميع الطلاب يوافقون على أن معاملة الزملاء جيدة فيما عدا ٥% منهم.

٢٠/١ ٨٦% من الطلاب يشعرون بالارتياح في الفصل الدراسي، (٣٦% إلى حد كبير، ٥١% إلى حد ما).

٢١/١ جمـــيع الطـــلاب يعتقدون أن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أحسن للالتحاق بالجامعة ما عدا ٢% منهم.

٢٢/١ جميع الطلاب يعتقدون أن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أكثر للحصول على وظيفة في المستقبل ما عدا ٢% منهم.

٢٣/١ ٤% فقــط من الطلاب يترددون على مكتبة المدرسة بصفة دائمة، ٤٣% أحيانا، ٥٣% نادرا.

٢٤/١ ٥% فقط من الطلاب يترددون على المكتبة لأداء الواجبات.

٤٧% من الطلاب يترددون على المكتبة للاطلاع.

٤٨% من الطلاب يترددون على المكتبة للترفيه.

٢٥/١ ٢٨% من الطلاب يشعرون أن المعاملة داخل المدرسة سيئة.

٢٦/١ ٢٣% فقــط من الطلاب يشعرون بأن ما يريدونه من كتب ومجلات متوافر في المكتبة إلى حد كبير، ٥٦% يرون هذا إلى حد ما، ٢١% لا يوافقون.

٢٧/١ ٦% مـــن الطلاب يستعينون دائما بأحد أفراد الأسرة في أداء الواجبات المنزلية، ٣١% أحيانا، ٦٣% نادرا.

٢٨/١ ٢٠% مـــن الطـــلاب يستعينون بمدرس خصوصي دائما، ٣٩% أحيانا، ٤١% نادرا.

٢٩/١ ٨% فقط من الطلاب يقومون نادرا بالمذاكرة بمفردهم.

٣٠/١ ١٦% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية كثيرة جدا.

٦١% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية معقولة.

٢٣% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية قليلة.

٣١/١ ٩% فقط من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية صعبة جدا.

٦٦% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية معقولة.

٢٥% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية سهلة.

٣٢/١ ٣١% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية مملة جدا.

٥١% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية عادية.

١٨% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية مشوقة.

٣٣/١ ٤٤% من الطلاب يرون أن كمية الامتحانات كثيرة جدا.

٤٨% من الطلاب يرون أن كمية الامتحانات معقولة.

٧% فقط من الطلاب يرون أن كمية الامتحانات قليلة

٣٤/١ ٩% فقط من الطلاب يرون أن الامتحانات سهلة.

٦٦% من الطلاب يرون أن الامتحانات معقولة.

٢٥% من الطلاب يرون أن الامتحانات صعبة جدا.

٢- إيجابيات المدارسة التجريبية من وجهة نظر الطلاب:

١/٢ غالبية الطلاب يفتخرون بوجودهم في هذه المدارس.

٢/٢ جميع الطلاب تقريبا يحبون الدراسة باللغة الأجنبية.

٣/٢ قلة من الطلاب يتمنون التحويل إلى مدرسة أخرى.

٤/٢ جمـــيع الطـــلاب تقريـــبا يشعرون أن الدراسة باللغة الأجنبية جعلت لهم شخصية مميزة.

٥/٢ الطـــلاب تقريـــبا يشعرون بفائدة اللغة الأجنبية عند الاطلاع على كتب أو مجلات أجنبية.

٦/٢ جمـــيع الطـــلاب تقريـــبا يستمتعون بحضور الأفلام والمسلسلات الأجنبية نتيجة الدراسة باللغة الأجنبية.

٧/٢ معظم الطلاب يجدون أن طرق الشرح في هذه المدرسة مشوقة.

٨/٢ جميع الطلاب تقريبا يوافقون على أن معاملة الزملاء جيدة.

٩/٢ معظم الطلاب يشعرون بالارتياح في الفصل الدراسي.

١٠/٢ جميع الطلاب يعتقدون أن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أحسن للالتحاق بالجامعة.

١١/٢ جميع الطلاب يعتقدون أن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أكثر للحصول على وظيفة في المستقبل.

١٢/٢ ٦٣% من الطلاب أعلى من المتوسط نادرا ما يستعينون بأحد أفراد الأسرة لأداء الواجبات المدرسية، ٣٠% أحيانا ما يفعلون ذلك، وربما يكون السبب لصالح المدرسة.

١٣/٢ ٦٦% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية متوسطة الصعوبة، ٢٥% يرون أنها سهلة.

١٤/٢ ٦١% من الطلاب يرون أن الواجبات المنزلية ليست كثيرة، ٢٣% من الطلاب يرون أنها قليلة.

١٥/٢ ٦٦% من الطلاب يرون أن الامتحانات مستوى صعوبتها معقول، ٩% يرون أنها سهلة.

٣- أسباب تفضيل الطلاب للدراسة بالمدارس التجريبية الرسمية للغات ما يلي:

١/٣ هذه المدارس تسهل التعامل بين البنين والبنات لأنها مدارس مشتركة.

٢/٣ تجعل الطالب يتحدث بلغة أجنبية بسهولة مع زملائه داخل المدرسة وأصدقاءه خارج المدرسة.

٣/٣ معظم الكليات تفضل طلاب مدارس اللغات.

٤/٣ إجادة لغة أجنبية تسهل على الطالب الحصول على معلومات من الكتب الأجنبية والإنترنت.

٥/٣ وجود جميع المراحل التعليمية في مدرسة واحدة.

٦/٣ استمتاع الطلاب بدراسة اللغات الأجنبية.

٧/٣ اللغة الأجنبية تساعد الطلاب على التعرف على الثقافات والحضارات الأجنبية.

٨/٣ دراسة اللغة الأجنبية تساعد الطلاب على إجراء حوارات مع الأجانب في المجتمع المصري أو عند الذهاب في رحلات خارج مصر أو عبر الإنترنت.

٩/٣ إجـادة اللغـات الأجنبية تساعد الطالب على مشاهدة الأفلام الأجنبية وقراءة المجلات والكتب الأجنبية.

١٠/٣ الـتخرج فـي هـذه المدارس يساعد الطالب على الالتحاق بأقسام اللغة الأجنبية في الكليات.

١١/٣ التخرج في هذه المدارس له تأثير إيجابي على مستقبل الطلاب.

٤- سلبيات المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر الطلاب:

١/٤ صعوبة الدراسة باللغات الأجنبية لدى بعض الطلاب.

٢/٤ نسـبة متوسـطة (٤٧%) مـن الطلاب يشعرون أن الذين يدرسون باللغة العربية يستمتعون أكثر منهم.

٣/٤ نسـبة عالـية إلـى حد ما (٦٣%) من الطلاب يشعرون أن الذين يدرسون باللغة العربية لديهم أوقات أكثر للترفيه.

٥/٤ نسبة فوق المتوسط (٥٩%) من الطلاب يشعرون أن الذين يدرسون باللغة العربية دراستهم أسهل.

٦/٤ نصف عينة الطلاب تجد صعوبة في توجيه أسئلة باللغة الأجنبية للمعلمين.

٧/٤ نسبة غير قليلة (٣٧%) من الطلاب يجدون صعوبة في فهم الشرح باللغة الأجنبية.

٧/٤ معاملـة المعلميـن للطـلاب جـيدة من وجهة نظر ٢٥% فقط من الطلاب الذين يشعرون بذلك على حد كبير.

٨/٤ درجة تشويق الكتب المدرسية التي باللغة الأجنبية متوسطة.

٩/٤ الكتـب المدرسـية التي باللغة العربية مشوقة إلى حد كبير بالنسبة إلى ١٧% من الطـلاب (هذه الكتب غير خاصة بالمدارسة التجريبية ولكنها عامة لكل المدارسة الحكومية).

١٠/٤ ١٩% فقط من الطلاب يشعرون إلى حد كبير أن معاملة الإدارة للطلاب معاملة جيدة.

٥- أسباب رغبة بعض الطلاب في التحويل إلى مدارس غير تجريبية ما يلي:

١/٥ بعض الطالبات يفضل الدراسة بمدارس بنات فقط.

٢/٥ إدارة بعـض المدارس التجريبية تعامل الطلاب معاملة سيئة لوجود بعض الطلاب المشاغبين.

٣/٥ دراسة اللغات الأجنبية بصفة عامة ليست سهلة كما أن دراسة الرياضيات والعلوم بلغة أجنبية أصعب من دراستها باللغة العربية.

٤/٥ درجـــات اللغات الأجنبية تأخذ وقت وجهد وفي الشهادات لا تضاف هذه الدرجات لمجموع الطالب.

٥/٥ بعض الطلاب يجدون صعوبة في توجيه أسئلة للمعلمين بلغة أجنبية.

٦/٥ بعض أولياء الأمور لا يستطيعوا متابعة الأبناء لعدم إلمامهم باللغات الأجنبية.

رابعاً: آراء المعلمين في بعض جوانب المدارس التجريبية الرسمية للغات

١- وجهة نظر المعلمين:

يتضح من بيانات جدول (٨) ما يلي:

١/١ معظم المعلمين يشعرون بالسعادة للعمل في المدارس التجريبية الرسمية للغات(٤٢%) إلى حد كبير، ٤٩% إلى حد ما).

٢/١ رغم أن ٥٩% لا يرغبون في ترك المدارس التجريبية والعمل في مدارسي عادية، إلا أن ٤١% يرغـــبون في ترك هذه المدارس منهم ١١% يرغبون في ذلك على حد كبير.

٣/١ نصف عينة المعلمين تعوق المهام الملقاة على عاتقهم عملهم كمدرسين (١٩% إلى حد كبير، ٣١% إلى حد ما).

٤/١ ١٦% فقط من المعلمين يشعرون أن الإدارة غير متعاونة معهم.

٥/١ رغــم أن ٦٨% مـــن المعلميـــن ذكـــروا أن الإدارة تشركهم في اتخاذ القرارات المدرســـية (١٤% علـــى حد كبير، ٥٤% إلى حد ما) إلا أن ٣٢% من المعلمين ذكروا أن الإدارة لا تشركهم في اتخاذ القرارات المدرسية.

٦/١ ٢٥% مـــن المعلميـــن يرون أن المحتوى العلمي للكتب الدراسية غير جيد، ورغم انخفاض هذه النسبة ولكن لا يمكن تجاهل وجهة نظرها.

٧/١ نسبة عالية من المعلمين (٦٩%) يرون أن الكتب الدراسية غير مشوقة للطلاب.

٨/١ نســـبة قليلة من المعلمين (٢١%) يرون أن لغة الكتب الدراسية ليست في مستوى الطلاب، ولكن لا يمكن إغفال وجهة نظرهم.

٩/١ نسبة قليلة (١٦% فقط) ترى أن الكتب الدراسية لا تتوفر من أول العام الدراسي.

١٠/١ نسبة عالية إلى حد ما (٦٢%) يرون أن الدورات التدريبية غير كافية.

١١/١ نسبة غير قليلة من المعلمين (٣١%) يرون أن الدورات التدريبية غير مفيدة.

جدول رقم (٨)

أراء المعلمين في العمل في المدارس التجريبيه الرسمي للغات

أشعر بالسعادة للعمل في المدرسة التجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	9	8.6	8.6	8.6
	الى حد ما	52	49.5	49.5	58.1
	الى حد كبير	44	41.9	41.9	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

أتمنى لو أترك المدرسة وأعمل في مدرسة غير تجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	62	59.0	59.0	59.0
	الى حد ما	31	29.5	29.5	88.6
	الى حد كبير	12	11.4	11.4	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

المهام الملقاة على عاتقي تعوق عملي كمدرس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	53	50.5	50.5	50.5
	الى حد ما	32	30.5	30.5	81.0
	الى حد كبير	20	19.0	19.0	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

هل الإدارة متعاونة مع المعلمين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	17	16.2	16.2	16.2
	الى حد ما	56	53.3	53.3	69.5
	الى حد كبير	32	30.5	30.5	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

هل تشرك الإدارة المعلمين في إتخاذ القرارات المدرسية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	33	31.4	31.4	31.4
	الى حد ما	57	54.3	54.3	85.7
	الى حد كبير	15	14.3	14.3	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الكتب الدراسية في مادة تخصصك - محتواها العلمي جيد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	26	24.8	24.8	24.8
	نعم	79	75.2	75.2	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الكتب الدراسية في مادة تخصصك - مشوقة للطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	72	68.6	68.6	68.6
	نعم	33	31.4	31.4	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الكتب الدراسية في مادة تخصصك - لغتها في مستوى الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	22	21.0	21.0	21.0
	نعم	83	79.0	79.0	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الكتب الدراسية في مادة تخصصك - متوفرة من أول العام الدراسي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	17	16.2	16.2	16.2
	نعم	88	83.8	83.8	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الدورات التدريبية - كافية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1.9	1.9	1.9
	لا	65	61.9	61.9	63.8
	نعم	38	36.2	36.2	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الدورات التدريبية - مفيدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1.9	1.9	1.9
	لا	33	31.4	31.4	33.3
	نعم	70	66.7	66.7	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الدورات التدريبية - مدتها مناسبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1.9	1.9	1.9
	لا	65	61.9	61.9	63.8
	نعم	38	36.2	36.2	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الدورات التدريبية - أوقاتها مناسبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1.9	1.9	1.9
	لا	78	74.3	74.3	76.2
	نعم	25	23.8	23.8	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

الصعوبات التي تقابل معلمي المواد باللغة الأجنبية

معملى المواد باللغة الأجنبية فقط - أجد صعوبة فى التعامل مع الطلاب باللغة الأجنبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	20	64.5	64.5	64.5
	الى حد ما	10	32.3	32.3	96.8
	الى حد كبير	1	3.2	3.2	100.0
	Total	31	100.0	100.0	

معملى المواد باللغة الأجنبية - أجد صعوبة فى التدريس باللغة الأجنبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	27	87.1	87.1	87.1
	الى حد ما	4	12.9	12.9	100.0
	Total	31	100.0	100.0	

معملى المواد باللغة الأجنبية - عدم إلمام بعض أولياء الأمور باللغة الأجنبية يعوق عملى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	12.9	12.9	12.-
	الى حد ما	15	48.4	48.4	61.3
	الى حد كبير	12	38.7	38.7	100.0
	Total	31	100.0	100.0	

الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربيه

معلم اللغة العربية فقط - أرى أن مستوى الطلاب فى اللغة العربية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	11.9	11.9	11.9
	الى حد ما	19	45.2	45.2	57.1
	الى حد كبير	18	42.9	42.9	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

معلم اللغة العربية - أرى أن الدراسة باللغة الأجنبية تؤثر على مستوى الطلاب فى اللغة العربية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	16	38.1	38.1	38.1
	الى حد ما	17	40.5	40.5	78.6
	الى حد كبير	9	21.4	21.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

١٢/١ نسبة عالية من المعلمين (٧٤%) يرون أن أوقات الدورات التدريبية غير مناسبة.

٢- الصعوبات التي تقابل معلمي المواد باللغة الأجنبية:

١/٢ نسبة متوسطة من المعلمين (٣٥%) يجدون صعوبة في التعامل مع الطلاب باللغة الأجنبية.

٢/٢ نسبة قليلة إلى حد ما (١٣% فقط) يجدون صعوبة في التدريس باللغة الأجنبية.

٣/٢ نسبة عالية إلى حد كبير (٨٧%) من المعلمين يشعرون أن عدم إلمام بعض أولياء الأمور باللغة الأجنبية يعوق عملهم.

٣- الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية:

١/٣ ٤٣% فقط يرون أن مستوى الطلاب جيد في اللغة العربية إلى حد كبير.

٢/٣ نسـبة غير قليلة من المعلمين (٦٢%) يرون أن الدراسة باللغة الأجنبية تؤثر على مستوى الطلاب في اللغة العربية (٢١% إلى حد كبير، ٤١% إلى حد ما).

٤- إيجابيات المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر المعلمين:

- يشعر معظم المعلمين بالسعادة للعمل في المدارس التجريبية الرسمية للغات للأسباب التالية:

١/٤ وجود نوع من النظام داخلها.

٢/٤ اهتمام الدولة بها.

٣/٤ لقيامي بالتدريس بمادة التخصص وهي اللغة الإنجليزية.

٤/٤ للاهتمام باللغة الإنجليزية وهي مادة تخصصي.

٥/٤ لسعة أفق الطلاب وأولياء أمورهم.

٦/٤ لقلة كثافة الفصول بالنسبة للمدارس العادية.

٧/٤ أشعر بتحقيق ذاتي فيها.

٨/٤ بها أنشطة ومعامل لا بأس بها.

٥- أسباب عدم رغبة المعلمين في ترك المدارسة التجريبية:

أكثر من نصف العينة (٥٩%) من المعلمين لا يرغبون في ترك المدارس التجريبية والعمل في مدارس عادية للأسباب التالية:

١/٥ مستوى التلاميذ في هذه المدارس أفضل من المدارس العادية.

٢/٥ التعود على العمل في هذه النوعية من المدارس.

٣/٥ مستوى أولياء الأمور مرتفع إلى حد ما اجتماعيا واقتصاديا.

٤/٥ وجود يوم إجازة آخر غير يوم الجمعة.

٥/٥ يوجد حوافز مادية للمعلمين أكثر مما يوجد في المدارس العادية.

٦/٥ نسبة عالية من المعلمين يشعرون أن الإدارة متعاونة معهم.

٧/٥ نسبة فوق المتوسط من المعلمين يرون أن الإدارة تشركهم في اتخاذ القرارات المدرسية.

٨/٥ المستوى العلمي للكتب الدراسية جيد من وجهة نظر ٧٥% من المعلمين.

٩/٥ لغة الكتب الدراسية في مستوى الطلاب من وجهة نظر ٧٩% من المعلمين.

١٠/٥ الكتب الدراسية تتوفر من أول العام الدراسي كما قرر ٨٤% من المعلمين.

١١/٥ الدورات التدريبية مفيدة إلى حد ما.

١٢/٥ لا توجد صعوبة لدى ٦٥% من المعلمين في التعامل مع الطلاب باللغة الأجنبية.

١٣/٥ لا توجد صعوبة في التدريس باللغة الأجنبية.

١٤/٥ ٣٨% من المعلمين يرون أن الدراسة باللغة الأجنبية لا تؤثر على مستوى الطلاب في اللغة العربية.

٦- سلبيات المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر المعلمين:

- تعوق المهام الملقاة على عاتق المعلمين عملهم الأصلي (من وجهة نظر ٥٠% من المعلمين).

ومن أمثلة المهام التي يقوم بها بعض المعلمين إلى جانب التدريس ما يلي:

١/٦ ريادة الفصول.

٢/٦ الأعمال الكتابية.

٣/٦ الإشراف والمتابعة.

٤/٦ الإشراف على حجرة الأوساط.

٥/٦ استمارات الثانوية العامة ومراجعتها.

٦/٦ عمل ندوات.

٧/٦ عمل الجدول المدرسي.

٨/٦ الإشراف على مادة التخصص.

٩/٦ الإشراف اليومي.

١٠/٦ الإشراف على الجماعات العلمية والأنشطة.

٧- أسباب رغبة المعلمين في ترك المدارس التجريبية الرسمية للغات:

- ٤١% مـــن المعلمين يرغبون في ترك المدارس التجريبية للغات والعمل في مدارس عادية للأسباب التالية:

١/٧ الحوافز لا تتناسب مع الجهد المبذول.

٢/٧ السلبيات في الإدارة وانتقاء التلاميذ.

٣/٧ عدم التقدير الكافي من المسئولين.

٤/٧ لأن العمل بها مجهد جدا.

٥/٧ ٣٢% من المعلمين يرون أن الإدارة لا تشركهم في اتخاذ القرارات المدرسية.

٦/٧ الكتب الدراسية غير مشوقة للطلاب.

٧/٧ الدورات التدريبية تعتبر غير كافية إلى حد ما.

٨/٧ مدة الدورات التدريبية تعتبر غير كافية إلى حد ما.

٩/٧ أوقات الدورات التدريبية غير مناسبة في معظم الحالات.

١٠/٧ ٣٥ % من المعلمين يجدون صعوبة في التعامل مع الطلاب باللغة الأجنبية.

١١/٧ عدم إلمام بعض أولياء الأمور باللغة الأجنبية يعوق عمل المعلمين.

١٢/٧ انخفاض مستوى بعض الطلاب في اللغة العربية.

١٣/٧ يوجد تأثير للدراسة باللغة الأجنبية على مستوى الطلاب في اللغة العربية وذلك من وجهة نظر ٦٢% من مدرسي اللغة العربية.

٨- نواحـــي القصـــور أو المشـــكلات الموجـــودة في المدارس التجريبية من وجهة نظر المعلمين ما يلي:

١/٨ قبول الطلاب بدون تنسيق موضوعي.

٢/٨ الاختلاط في فصول هذه المدارس.

٣/٨ كثافة الفصول أكثر مما هو محدد لها.

٤/٨ عدم الفصل الإداري والمالي بين المرحلة الابتدائية والإعدادية.

٥/٨ عجز في مدرسي اللغة العربية.

٦/٨ يقوم بالإدارة في هذه المدارس كبار السن ومن لا يهتموا بالعملية التعليمية.

٧/٨ مقاعد التلاميذ والفصول الدراسية في حالة غير جيدة.

٨/٨ زيادة نصاب حصص المعلم في هذه المدارس.

خامسا: آراء مديري / نظار / وكلاء المدارس التجريبية الرسمية للغات:

١- وجهة نظر المديرين / النظار / الوكلاء:

يتضح من جدول رقم (٩) ما يلي:

١/١ شـروط قـبول الطلاب بهذه المدارس غير مناسبة وتحتاج إلى تعديل من وجهة نظر ٨٩% من آراء العينة (٤٠% إلى حد كبير، و٤٩% إلى حد ما).

٢/١ ٤٠% مـن أفراد العينة ترى أن هناك شكوى من أولياء الأمور حول التدريس باللغة الأجنبية.

٣/١ قلة من أفراد العينة ترى عدم وجود تعاون من أولياء الأمور مع المدرسة (١٧% فقط).

٤/١ نسبة عالية من العينة (٧٤%) ترى أن هناك بعض القرارات الخاصة بالمدارس التجريبية تقيد عملهم وتحتاج إلى تعديل.

٥/١ ٣١ % مـن أفـراد العيـنة يرون أن المعلمين يشتركون مع الإدارة في اتخاذ القرارات وذلك إلى حد كبير، بينما ٥٧% يرون أن ذلك يحدث إلى حـد مـا، و١٢% يرون أن ذلك لا يحدث.

٦/١ ٣٧% من أفراد العينة يرون أن هناك تعاونا إلى حد كبير بين المعلمين والإدارة، ٦٣% يرون أن ذلك يحدث إلى حد ما.

٧/١ ٢٩% مـن أفراد العينة يرون أن المعلمين مؤهلون بقدر كاف للعمل في المدارس التجريبية وذلك إلى حد كبير بينما ٥٤% يوافقون على ذلك إلى حد ما، ١٧% لا يوافقون.

٨/١ ١٧% فقط من أفراد العينة يفضلون العمل في مدارس غير تجريبية.

٩/١ ٢٠% فقط من أفراد العينة لا يسعدهم العمل في المدارس التجريبية.

١٠/١ الدورات التدريبية غير كافية من وجهة نظر ١١% فقط من أفراد العينة.

١١/١ ٢٩% من أفراد العينة يرون عدم فائدة الدورات التدريبية.

٢- إيجابـيات المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر مديري / نظار / وكلاء المدارس التجريبية:

١/٢ وجود تعاون بين أولياء الأمور والمدرسة.

٢/٢ اشتراك المعلمين مع الإدارة في اتخاذ القرارات في بعض الأحيان.

٣/٢ هناك تعاون بين المعلمين والإدارة إلى حد ما.

جدول رقم (٩)

أراء مديري / نظار / وكلاء المدارس التجريبيه للغات

شروط قبول الطلاب بالمدرسة التجريبية غير المناسبة وتحتاج إلى تعديل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	11.4	11.4	11.4
	إلى حد ما	17	48.6	48.6	60.0
	إلى حد كبير	14	40.0	40.0	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

هل هناك شكوى من أولياء الأمور حول التدريس باللغة الإنجليزية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	21	60.0	60.0	60.0
	إلى حد ما	14	40.0	40.0	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

هل هناك تعاون من أولياء الأمور مع المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	17.1	17.1	17.1
	إلى حد ما	24	68.6	68.6	85.7
	إلى حد كبير	5	14.3	14.3	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

هل هناك بعض القرارات الخاصة بالمدارس التجريبية تقيد عملك وتحتاج إلى تعديل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	9	25.7	25.7	25.7
	إلى حد ما	26	74.3	74.3	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

هل يشترك المعلمون مع الإدارة في اتخاذ القرارات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	11.4	11.4	11.4
	إلى حد ما	20	57.1	57.1	68.6
	إلى حد كبير	11	31.4	31.4	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

هل يتعاون المعلمون مع الإدارة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	إلى حد ما	22	62.9	62.9	62.9
	إلى حد كبير	13	37.1	37.1	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

هل المعلمون مؤهلون بقدر كاف للعمل في المدارس التجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	17.1	17.1	17.1
	إلى حد ما	19	54.3	54.3	71.4
	إلى حد كبير	10	28.6	28.6	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

هل تفضل العمل في مدارس غير تجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	29	82.9	82.9	82.9
	إلى حد ما	6	17.1	17.1	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

هل يسعدك العمل في المدارس التجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	7	20.0	20.0	20.0
	إلى حد ما	28	80.0	80.0	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

الوظيفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	وكيل	13	37.1	37.1	37.1
	ناظر	12	34.3	34.3	71.4
	مدير	10	28.6	28.6	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

كفاية الدورات التدريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	11.4	11.4	11.4
	نعم	31	88.6	88.6	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

فائدة الدورات التدريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	10	28.6	28.6	28.6
	نعم	25	71.4	71.4	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

٢/٤ معظم أفراد العينة يفضلون العمل في هذه المدارس عن غيرها.

٢/٥ معظم أفراد العينة يسعدهم العمل في هذه المدارس.

٢/ ٦ الدورات التدريبية كافية إلى حد ما وإن كانت فائدتها متوسطة.

وأيضا من مميزات هذه المدارس من وجهة نظر أفراد العينة ما يلي:

٢/٧ الانضباط المدرسي.

٢/٨ المستويات الاجتماعية لأولياء الأمور عالية إلى حد ما.

٢/٩ المستويات الاقتصادية لأولياء الأمور عالية إلى حد ما.

٢/١٠ الأداء المتميز لبعض المدرسين.

٢/١١ تنوع الأنشطة.

٢/١٢ مستوى تعلم اللغات لائق أو فوق المتوسط.

٢/١٣ التطور المستمر لها.

٢/١٤ الحوافز بها أعلى من المدارس العادية.

٣- سلبيات المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر المديرين / النظار / الوكلاء:

١/٣ شروط قبول الطلاب بهذه المدارس غير مناسبة وتحتاج إلى تعديل.

٢/٣ وجود بعض الشكوى من بعض أولياء الأمور حول التدريس باللغة الأجنبية.

٣/٣ هناك بعض القرارات الخاصة بالمدارس التجريبية تقيد عمل المستجيبين وتحتاج إلى تعديل.

٤/٣ بعض المعلمين مؤهلين بقدر غير كاف للعمل في المدارس التجريبية.

٥/٣ الدورات التدريبية فائدتها متوسطة.

وأيضا من أوجه القصور أو المشكلات التي تواجه المدارس التجريبية الرسمية للغات من وجهة نظر المديرين / النظار / الوكلاء ما يلي:

٦/٣ الانتقال التلقائي للطلاب من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

٧/٣ عدم مناسبة الزيادة في مصاريف هذه المدارس مع المتطلبات.

٨/٣ بعض أولياء الأمور لا يجيدون اللغات الأجنبية.

٩/٣ نقص الإمكانيات المادية والعينية.

١٠/٣ عدم تأهيل بعض هيئات التدريس بالمدرسة.

١١/٣ قلة أجهزة الكمبيوتر.

١٢/٣ هذا وقد وجد أن ٣٤% من أفراد العينة مؤهلاتهم غير تربوية بالإضافة على أن ١٤% يعملون بهذه المدارس بمؤهل متوسط.

سادسا: اقتراحات لتحسين الأداء في المدارس التجريبية الرسمية للغات:

١- خفض عدد الطلاب داخل الفصول الدراسية.

٢- توفير معامل لغات ومعامل كمبيوتر.

٣- توفير دورات تدريبية للمعلمين مناسبة ومستمرة وخاصة.

٤- الإكثار من الرحلات العلمية ودورات الكمبيوتر واللغات.

٥- فصل البنين عن البنات.

٦- انتقاء المدرسين حسب الكفاءة للعمل في المدارس التجريبية للغات.

٧- زيادة حوافز العاملين في هذه المدارس.

٨- إلمام جميع العاملين بهذه المدارس باللغات الأجنبية وبمستوى جيد.

٩- إلغاء النقل الآلي للطلاب بين المراحل المختلفة.

١٠- التأكد من إتقان أولياء الأمور للغات الأجنبية قبل التحاق الأبناء بهذه المدارس.

١١- زيـــادة مصروفات هذه المدارس للتغلب على نواحي القصور المادية بها ولتحسين الخدمات الطلابية.

١٢-التوسع في إنشاء المدارس التجريبية الرسميه للغات.

١٣-سد عجز المعلمين في أي تخصص عامة وفي اللغة العربية خاصة.

١٤-أن يقوم بإدارة هذه المدارس أشخاص ذو كفاءات عالية.

١٥-زيادة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.

الفصل الرابـــع

مكانة مدارس اللغات التجريبية في إطار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية*

* إعداد / د. أحمد أحمد العروسى

الفصل الرابع

مكانة مدارس اللغات التجريبية

في إطار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

تمهيد .

مشكلة الدراسة.

افتراضات البحث.

مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية والمبادئ المحققة له ويشمل

توجهات السياسة التعليمية خلال الفترة من ١٩٧٠ حتى الآن وتتضمن:

١-المتغيرات المجتمعية وانعكاساتها على التعليم

٢-ضعف القدرة على الالتزام بأعباء التعليم وأهم مظاهره

٣-مدارس اللغات التجريبية

٤-النتائج والتوصيات

الفصل الرابع*

مكانة مدارس اللغات التجريبية في إطار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

تمهـــــيد:

يـــتوقف بـــناء الأمم الحديثة على تنمية مواردها البشرية، حقا إن رأس المال والموارد الطبيعية وغيرها من العوامل الاقتصادية تلعب دورا هاما في النمو الاقتصادي، إلا أن أي منها لا يمكـــن أن يفـــوق في الأهمية عنصر القوى البشرية المعدة تعليميا، ذلك أن مصدر التغيير لا يوجـــد فـــي الأنظمـــة والقوانين بقدر ما يوجد في الأفراد أنفسهم، فعليهم يقع عبء التغيير في الأنظمة والمؤسسات والعلاقات، وعليهم يتوقف تحويل المصادر الطبيعية إلى أشياء نافعة يحسن استغلالها وتوجيهها لخير المجموع [١] .

من هنا تحول مفهوم التنمية بعد الحرب العالمية الثانية من تنمية اقتصادية، الإنسان فيها مجرد عنصر من عناصر الإنتاج إلى تنمية اقتصادية اجتماعية في الستينات وأخيرا إلى التنمية البشرية في التسعينات.

وهذا التحول في المفهوم هو في حقيقته عودة الإنسان إلى احتلال محور التنمية وهدفها، إذ أن التنمية لا تقاس فقد بمدى الزيادة في الإنتاج وتراكم الثروات، بل بمقدار التوسع في نطاق الخيارات المتاحة للإنسان، وما ينبغي السعي إلى إنجازه في هذا الشأن.

وإذا كان الإنسان حقا هو المورد الطبيعي المتجدد والغير قابل للنفاذ في أي مجتمع فهو أيضـــا الثروة الحقيقية التي تزداد قيمتها وأهميتها ... فهو وفق هذه الرؤية أحق أن يكون هدف التنمية قبل أن يكون وسيلتها، وهو ما ذهب إليه تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية عام ١٩٩٤ فـــي طـــرحه لأهداف التنمية "تهيئة بيئة مناسبة يستطيع بها كل الناس من أن يوسعوا من نطاق قدراتهـــم وخـــياراتهم، وكذلك بالكيفية التي يحياها الناس وبمدى حريتهم في ممارسة خبراتهم، وبمـــدى وصولهم إلى فرص السوق والفرص الاجتماعية، وبما إذا كانوا يعيشون في صراع أم في سلام" [٢].

---

* إعداد د. أحمد أحمد العروسى

ومادام مفهوم التنمية البشرية يتحدد في كونه "توسيع نطاق خيارات الإنسان"، فإن مفهوم الأمن البشري يجب أن يكون باستطاعة الناس كل الناس أن يمارسوا اختياراتهم في أمن وحرية بعيدا عن أي ضغوطات خارجية، وأن يكون بوسعهم أن يستمتعوا بقدر من الاستقرار والثقة بأن الفــرص المــتاحة لهــم اليوم لن يحرموا منها غدا، والصلة التي تربط بين المفهومين (التنمية البشــرية، والأمن البشري)، تظهرهما لأول وهلة وكأنهما جناحي التنمية والتقدم البشري نحو مجتمع الرخاء والرفاهية، وأن إحراز تقدم في أحدهما يعزز بالضرورة نجاح في الطرف الثاني، وأن أي فشل في أحدهما يدفع نحو التخلف والتراجع على الجانب الآخر.

وهــنا يــبرز دور التعلــيم في بناء وتنمية القوى البشرية المنتجة، بما يملكه من آليات وأساليب متعددة في تنمية قدرات الأفراد الإبداعية، وتزويدهم بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تمكــنهم من الخلق والتجديد والابتكار، فضلا عن قدرته على تحفيز الأفراد على تحقيق التقدم، وجعــل العقول والنفوس أكثر استعدادا وتقبلا للتغيير ومساندته، فالإدارة الحرة الواعية التي هي محصلة التربية والتعليم والتثقيف، تعتبر الركيزة الأساسية واللبنة الأولى التي لا غنى عنها في إحداث التنمية بمفهومها الاجتماعي الواسع، شريطة أن تعمق جذورها وتمتد إلى النظم والأدوار والمراكز الاجتماعية، وهنا فقط تستطيع أن تكون أداة إيجابية نحو إحداث التغير بطريقة إيجابية وسلمية [٣].

وتؤكد استراتيجية تطوير التربية والتعليم الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أن التربية المرجوة في هذه المرحلة ليست تلك التي تكرس الواقع، وإنما هي التي تســتند إلــى المجتمع وتتجاوزه في الوقت نفسه عن طريق محاولة الوصول إلى جوهر الكائن وغاياتــه النهائية ومجموعة القيم الإنسانية الكبرى، وعن طريق إطلاق إمكانات الناشئة وينابيع العطــاء والإبــداع عندهم إلى أوسع مدى ممكن [٤]، وهو ترجمة عربية إقليمية لما جاء بالمادة السادسة والعشرون من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان -لكل شخص حق في التعليم .. ويجب أن يوفــر التعليم مجانا على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية، ويكون التعليم بها إلزاميا، ويجــب أن يســتهدف التعلــيم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحــريات الأساســية، كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام.[٥].

فالمســاواة في الحقوق وعدالة توزيع الخدمات ومنها التعليم على جميع مواطني الدولة دون تميز من أهم مؤشرات السياسة التعليمية التي يعتمد عليها في تقويم الأداء التعليمي والحكم عليها من حيث ديمقراطية التعليم وتكافؤ الخدمات التعليمية المقدمة.

الأمر الذي يبدو معه ولأول وهلة أن الإسهام المتزايد للتعليم في النمو الاقتصادي ومبدأ تساوي الفرص التعليمية تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية يبدوان وكأنهما توأمان يرقدان في سلام إلى جانب بعضهم البعض، وكأن كلا منهما يعزز الآخر ويخدم مصالحه .. إلا أن المطالب الآنية والبعيدة الآن للبلاد خاصة النامية والتي تعاني ندرة مزمنة في مواردها الاقتصادية وضغوطا حادة من سلسلة من الكساد والديون المتراكمة وإجراءات لا تتوقف من التقشف، تميل إلى الإقلال من الوزن النسبي الذي يعطى لتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في سياساتها التي تميل نحو القيام باختيارات أساسية تفضل أحدهما على الآخر (٦) .

ويؤكد علماء اجتماع التربية على ارتباط التربية وما يتبعها من سياسات وآليات فنية بمجتمعها وما يسوده من طموحات وإخفاقات، وكذلك صراعات معلنة أو خفية، ولهذا يؤكد البعض أن أي فكر، إنما هو نتاج تفاعلات قوى اجتماعية، يطوي في جنباته صراعات ومصالح وانحيازات لرؤى متنوعة وتفضيلات قيمية ومعرفية، وهو ما جعل البعض ينظرون إلى المدرسة وكأنها مرآة مصغرة عاكسة لكل ما يدور في مجتمعاتها من أحداث، فإذا ما كانت تلك المتغيرات والأحداث تسودها روح العدالة والمساواة والديمقراطية فسوف يسود النظام التعليمي ومدارسه الديمقراطية والعدالة والمساواة، أما إذا كانت هذه الظروف المحيطة بها تسودها الطبقية والاستبداد، فإن ذلك سوف ينعكس أيضا على الجو المدرسي، فتصبح المدرسة بمناهجها وما تشيعه من مناخ يتسم بالطبقية والاستبدادية وانعدام العدالة (٧) .

والسياسة كما هو معروف عنها حقيقة من حقائق الوجود الإنساني، لا يمكن تجنبها، فكل منا يجد نفسه شاء أو لم يشأ مشتركا بطريقة ما في لحظة ما، في شكل من أشكال النظم السياسية، ولعل السياسية التعليمية كأحد السياسات الفرعية للسياسة العامة للدولة وتوجهاتها، تأتي في مقدمة تلك السياسات التي لا يستطيع المرء أن ينأى بنفسه عن الوقوع في دائرة التأثر بها وبما يتولد عنها من نتائج داعمة لمبدأ الديمقراطية وعدالة توزيع الفرص التعليمية، أو سلبية تسعى نحو التصنيف والانتقاء والتقييم الطبقي وانعدام العدالة بين أبناء الوطن.

لذا يستعرض هذا الفصل من الدراسة والمعنونة بـ"مكانة المدارس التجريبية للغات في إطار مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية" أحد القضايا التعليمية الأكثر إثارة للجدل والشكوك تجاه المؤسسة التعليمية وسياساتها، وهو التناقض بين الفكرة النظرية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية التي يؤمن بها الشعب المصري، والتف حولها منذ صدور دستور البلاد سنة ١٩٢٣ وحتى الدستور الدائم سنة ١٩٧١ وبين التطبيق الميداني على أرض الواقع، ويعضد هذا التشكك والجدل، التزامن بين صدور القرار الوزاري رقم ٩٧ لسنة ١٩٧٧ بشأن "اعتبار مدارس اللغات

مـــدارس تجريبية ذات طبيعة خاصة"، وكذلك القرار الوزاري رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ بشأن "إنشاء مـــدارس لغـــات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية"، وتبني الدولة لسياسات الانفتاح الاقتصادي والأخذ بمشورة المؤسسات الدولية فيما يتعلق بالتخفف من مسئولياتها تجاه الدعم وتقديم الخدمات المجانـــية خاصـــة فـــي مجال الصحة والتعليم، والانسحاب من إدارة المشروعات الاقتصادية والـــرهان على الدور القائد للقطاع الخاص في الإسراع بعملية النمو الاقتصادي وقيادة عمليات التصـــنيع والتحديث كبديل أكفاء من القطاع العام، وترك الأمور لسياسات السوق في تحديد نوع المهارات المطلوبة والشهادات العلمية والدخول، وهو ما زاد من تخوف البعض من غلبة النظرة الربحية والاتجاه السلعي على التعليم المصري في الحقبة الأخيرة، " بأن تصبح الخدمة التعليمية سلعة لا يحصل عليها إلا القادر على دفع ثمنها في السوق بصفة مباشرة في حالة الحصول على مقـــابل الخدمة وبصفة غير مباشرة بالنسبة للحصول على مستلزمات العملية التعليمية من كتب وأدوات مدرســـية ومعيـــنات تكنولوجية، ويسود نظام "القيم السلعي" العلاقة بين أطراف العملية التعليمـــية، فـــلا يقدم أي طرف شيئا للآخر إلا توقعا لمقابل نقدي، وتصبح العلاقة السلعية مقام العلاقة التربوية، ويسود نظام الاتجاه السلعي على النظام التعليمي " (٨).

مشكلة الدراسة

تعد المدارس التجريبية للغات نموذجا للجدل الدائر حول مفهوم ديمقراطية التعليم وعدالة توزيـــع الفـــرص التعليمـــية بين جميع أبناء الوطن كفكرة نظرية وبين التوجهات الإيديولوجية الحاكمة للنظام السياسي، بما يقدمه من تشريعات وقوانين تعمق في مضمونها التناقض القائم بين المبدأ كفكرة والتطبيق كفعل، وهو ما انتهت إليه توصيات ندوة التجديد التربوي في مصر بشأن وضع مدار اللغات التجريبية حيث برز اتجاهان (٩) :

الاتجاه الأول: ينادي بالتوسع في هذه المدارس مسايرة لاحتياجات المجتمع الجديد للمتميزين في اللغـــات الأجنبـــية، وهو ما يسانده الإقبال المتزايد من أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بهذه المدارس وإيجاد خدمة تعليمية متميزة برسوم معقولة تنافس مدارس اللغات الخاصة ذات المصروفات الباهظة.

الاتجاه الثاني: ينادي بتقليص هذه المدارس استنادا إلى مجافاتها لمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم من جهة، ولم تسببه من آثار سلبية على إتقان الطفل للغة القومية من جهة أخرى، الأمـــر الذي يهدد بالفصل بين أبناء الأمة الواحدة في سن مبكرة وإضفاء الشرعية على عمل آليات السوق كاتجاه قيمي في مجال التعليم، الأمر الذي يدعو لطـــــــرح عدد من

تساؤلات الدراسة:

- هل تمثل مدارس اللغات التجريبية نوعا من الازدواجية في جسد التعليم المصري، يكشف عن التناقض بين الفكرة النظرية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتطبيق الميداني لهذا المبدأ على الأرض؟

وكذلك تساؤل حول نوع الخيارات المطروحة من جانب النظام، ومدى استجابة هذه الخيارات لرؤى النخب الاقتصادية والاجتماعية من ناحية؟ ومدى اتساق هذه الخيارات مع الثوابت الدستورية المتعلقة بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الأمة في مرحلة التعليم قبل الجامعي؟

فالعلاقة بين النظام التعليمي وسياساته وأهدافه كما هو معروف عنها غالبا ما تقوم على أســاس "رد الفعـل" فالنظام التعليمي يقوم بما يملكه من آيات متعددة بوظيفة هامة في الاختيار الاجتماعـي وإضـفاء الشـرعية على الهرم الاجتماعي القائم، أي أنها تسن التشريعات وتثبت القواعد والأسس لتلبية حاجات جديدة أو ناشئة عند ظهور بعض العيوب أو المعوقات التي تحول دون تلبية احتياجات السياسة القائمة، أو تلك السياسات الجديدة المرجوة في المرحلة التالية.

افتراضات مبدئية:

يتبنى هذا المبحث بعض الافتراضات المبدئية، قد يثبت صحتها أو خطؤها، إلا أنها تمثل موجهـا تحليلـيا لا غـنى عنه في دراسة وتحليل واقع المجتمع المصري، وما طرأ عليه من تغيرات مجتمعية في مجال السياسة والاقتصاد والاجتماع، عملت في مجموعها على تنحية بعض القـيم والمـبادئ، وتدعـيم وإعداد بعضها الآخر، وتشكيل وفرض قيم أخرى تلبية لاحتياجات وتوجهات مرحلة مازالت في طور التشكيل، لم تحظ بالاستقرار بعد.

فديمقراطـية التعليم ممثلة في مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وإتاحتها عند مستوى جيد لجميع أبناء الأمة دون تفرقة مالية أو اجتماعية أو جغرافية أو عرقية من ابرز القيم والمبادئ التعليمية رسـوخا وثباتا في ذهن ووجدان الشعب المصرية قرابة ما يزيد عن نصف قـرن، **فهل تعد مدارس اللغات التجريبية خرقا لمبدأ عدالة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، وأن هذا المبدأ أصبح مرشحا للتغيير وإعادة تشكيله في سياق آخر تمشيا مع التغيرات والاحتياجات المجتمعية لمهارات تعليمية غير متوافرة؟ أم أنها تمثل ضغوطا خارجية لطبقة تسعى نحو توفير تعليما متميزا لأبنائها تأكيدا لتميزها الاقتصادي وصعودها**

رأس الهرم؟ أم استرضاء لطبقة كانت تحظى بمكانة اجتماعية وثقافية مرموقة في ظل مناخ سياسي واقتصادي واجتماعي لم يعد قائم الآن؟ وتتمثل هذه الافتراضات في الآتي:-

- أن عملـــية صنع السياسة التعليمية ليست عملية فنية بقدر ما هي تعبير آراء واتجاهات وأيديولوجيات صانعيها بصورة صحيحة.
- أن الـــدول التي تعاني من ندرة مزمنة في مواردها الاقتصادية وضغوطا حادة وسلسلة مـــن الكســـاد والديون المتراكمة وإجراءات لا تتوقف من التقشف تميل إلى الإقلال من الـــوزن النســـبي لمبدأ العدالة الاجتماعية في سياساتها التي تميل نحو القيام بإختيارات أساسية قد تضحي فيها ببعض أو كل مكون العدالة الاجتماعية ومنها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- أن الـــنظام التعليمـــي المصـــري مـــثله مثل أي نظام تعليمي آخر، بمثابة مرآة عاكسة للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية الراهنة.
- أن نمط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في مصر، يحمل في طياته الكثير من المخاطر لشريحة عريضة من المجتمع نظرا لتهميش البعد الاجتماعي في توجهات السياسة القائمة واستمرار ظاهرة اختلال هيكل توزيع الدخول لصالح النخبة.
- تمـــثل مدارس اللغات التجريبية خللا واضحا في ميزان العدالة الاجتماعية وعدم تكافؤ الفـــرص التعليمية، وتحيز نمط التنمية الاجتماعية نحو شريحة الأغنياء وساكني المدن الحضرية الكبرى ضد الفقراء والشرائح الاجتماعية الفقيرة والمهمشة من ساكني القرى ومحافظات الصعيد وساكني المناطق النائية.

المفاهيم المرتبطة بموضوع الدراسة:

- **مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية.**

لـــم يحـــظ مفهوم باهتمام علماء اجتماع التربية بقدر ما حظي به مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، وقد زاد الاهتمام بهذا المفهوم في العقد التاسع من القرن العشرين نظرا لارتباط التعليم بالتنمـــية وتحـــول مفهـــوم التنمية من تنمية اقتصادية يكون الإنسان فيها مجرد ترس في عجلة الإنتاج إلى تنمية الإنسان باعتباره هدف التنمية قبل أن يكون وسيلتها، وذلك بتوفير بيئة ملائمة يســـتطيع الإنسان فيها من توسيع نطاق قدراتها وخياراته والتمتع بالحرية في ممارسة خبراته، واختيار الكيفية التي يحيا بها، وكذلك لانتشار عدوى الديمقراطيات وانتقالها من دول الغرب إلى دول المشرق.

ويــتفق علماء التربية على أن مفهوم "تكافؤ الفرص التعليمية" يعني "أن يحصل كل فرد فـــي المجـــتمع على فرص متكافئة مع أعضاء المجتمع الآخرين في الالتحاق بالتعليم المتاح في مجـــتمعه، والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله استعداداته وقدراته العقلية ومجهوده الشخصي بغض النظر عن الجنس أو العنصر أو اللون أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي ينتمي إليه." (١٠)

والتعلـــيم وفـــق هذا حق من حقوق الإنسان، وقد كفله الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وبدونه لا يستطيع الإنسان مباشرة كافة حقوقه العامة، أو أداء واجباته العامة، وهو ما ذهب إليه الدستور المصري الدائم لسنة ١٩٧١ والمعدل سنة ١٩٨١ وكذلك قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، والمعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، إذا تنص المادة ١٨ من الدستور "أن التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامي في مرحلة التعليم الأساسي، وتشرف الدولة على التعليم كله".

وتشتمل هذه المادة من الدستور على الإطار العام للمبادئ المحققة لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، كما أجمع عليها علماء اجتماع التربية ممثلة في:-

أ- التعليم حق تكفله الدولة:

نصت المادة الرابعة من الدستور على أن "الأساس الاقتصادي لجمهورية مصر العربية هـــو النظام الاشتراكي الديمقراطي القائم على الكفاية والعدل بما يحول دون الاستغلال، ويؤدي إلى تقليل الفوارق بين الدخول، ويحمي الكسب المشروع، ويكفل عدالة توزيع الأعباء والتكاليف العامـــة" كما نصت المادة السابقة "أن المجتمع يقوم على التضامن الاجتماعي"، وأن التعليم كما نصـــت المـــادة الثامنة "حق تكفله الدولة" وأن المواطنين وفقا لنص المادة ٤٠ من نفس الدستور "المواطـــنون لدى القانون سواء، وهم متساوون في الحقوق والواجبات العامة لا تميز بينهم في ذلك، بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أن الدين أو العقيدة".

أي أن مباشـــرة حـــق التعليم يكون وفقا للقدرات الذهنية بجميع مستوياتها، فهي المعيار الوحيد لمدى ملاءمة نوع ومرحلة التعليم لمن يتلقاه، وليس لأي معيار آخر كالقدرة الاجتماعية أو الماديـــة أو الدينية أو العرقية، وأنه لا استثناء في هذا المعيار، وأن المجتمع بوصفه المستفيد من التعليم عليه واجب تمكين الفرد من مباشرة حق التعليم.

ب- إشراف الدولة على التعليم كله:

لقد جاءت كفالة الدستور لحق التعليم انطلاقا من حقيقة أن التعليم يعد من أهم وظائف الدولـــة وأكـــثرها خطـــرا، فهو أداتها الرئيسية في تنمية النشء، فضلا عن كون المجتمع متضامنا كما نص الدستور يتحمل نفقات تعليم أفراده، ويكفل عدالة توزيع الفرص التعليمية علـــيهم طبقا لقدراتهم الذهنية وميولهم العلمية والجهد المبذول في تحصيله، لذا فالتعليم ملك

للمجـــتمع ككـــل، ومن واجب الدولة أن تحافظ على النسيج الاجتماعي الذي يحدثه التعليم، ويجب أن يكون إشرافها بهدف التأكد من تقديم الخدمة التعليمية بالمستوى الجيد لجميع أفراد المجـــتمع دون تفـــرقة، وتذلـــيل الصعاب التي تعترض عملية التعليم سواء كانت مادية أو معنوية، لذا نصت المادة ١٨ من الدستور على "إشراف الدولة على التعليم كله".

ج- مجانية التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية في مراحله المختلفة:

التعلـــيم هـــو أساس عملية التنمية والإنتاج والمجتمع هو المستفيد الأول من عملية التنمـــية، وأن مجانية التعليم وتعميمه تضمن استفادة الناس بالحق في الالتحاق بالمؤسسات التعليمـــية والاستمرار بها، خاصة هؤلاء الذين طال حرمانهم من هذا الحق نظرا لظروفهم الاقتصادية والاجتماعية، لذا نصت المادة ١٩ من دستور ١٩٢٣ "أن التعليم الأولي الإلزامي لجميع الأطفال المصريين ذكورا وإناثا أغنياء وفقراء، أبناء الريف والحضر، وأن يقدم لهم مجانا، وقد أكد على هذا المبدأ ووسع من دائرته الدساتير التالية، إذ جعله دستور البلاد سنة ١٩٥٦ إجباريا ومجانيا، أما المادة عشرين من الدستور الدائم سنة ١٩٧١ فلم تكتف بإلزامية ومجانية التعليم في مرحلته الأولى فقط بل وسعت من دائرته إذ نصت "التعليم في مؤسسات الدولـــة التعليمـــية مجانـــي فـــي مراحله المختلفة"، وقد لاقت مجانية التعليم وإتاحته لجميع المصريين قبولا وترحيبا شعبيا عبر عنه طه حسين في مستقبل الثقافة في مصر "إننا نبغض تضييق التعليم العام أشد البغض وننكره أشد الإنكار ونلح في أن تفتح أبواب المدارس العامة علـــى مصاريعها للمصريين جميعا، لأن التعلم ليس ترفا وإنما هو حاجة من حاجات الحياة وضرورة من ضروراتها، فليس حاجة الشعب إلى التعلم الصالح بأقل من حاجته إلى الدفاع الوطني المتين" (١١).

بهـــذا العـــرض للمـــبادئ المحققة لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، التي نص عليها الدســـتور كإطـــار عام لديمقراطية التعليم "التعليم حق تكفله الدولة وهو إلزامي في مرحلة التعلـــيم الأساســـي وتشـــرف الدولة على التعليم كله، وإنه مجان في جميع مؤسسات الدولة التعليمية" يكون قد وضع الأساس الدستوري كإطار عام لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، إلا أن الوقوف بالمبدأ عند مستوى التشريع لا يعني تحقيق تلك المبادئ والأهداف السامية على الأرض، فهناك عدد من الأعمدة ليكتمل البنيان الديمقراطي للتعليم تتمثل في:

أولا: عدالة في الالتحاق بالتعليم:

يتوقف تحقيق هذا العنصر على توافر المظاهر التالية (١٢):-

- مجانـية حقيقية للتعليم على الأقل في مرحلة التعليم الأساسي بحيث لا يشكل المال حائلا دون حصول الأفراد على حق التعليم.
- عدالة التوزيع الجغرافي للمدارس، بحيث لا يشكل سوء التوزيع الجغرافي للمدارس وبعـد المدارس حائلا دون الالتحاق بالتعليم خاصة بالنسبة للأطفال الفقراء بالريف والمناطق البعيدة عن المدن والقرى الكبرى التي تتوافر بها المدارس.
- الاستناد على معيار موضوعي للمفاضلة بين الأفراد للالتحاق بالمستوى الأعلى من التعليم الأساسي الإلزامي، إذا ما حالت القدرة المادية على توفر المدارس والأماكن لهـم جميعا، بحيث يكون معيار المفاضلة والتوزيع على الأنواع المختلفة من التعليم الـثانوي مـدى توافر القدرات والاستعدادات والميول، أو مقياس آخر مثل مجموع الدرجات، السن، اللياقة الصحية، وليس على المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي.

ثانيا: عدالة في ظروف التعليم الداخلية:

قـد تعـدل المؤسسـة التعليمية فيما يتعلق بشأن الالتحاق بالتعليم ثم تبدأ آلة المفاضلة والتميـيز لصـالح أو ضـد الأفـراد داخل المؤسسة التعليمية بسبب الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للأفراد، أو التمييز الإداري كتفضيل المدن والمناطق الحضارية على المناطق الريفـية والنائية، فتحقيق عدالة ظروف التعليم الداخلية تستوجب أن يحصل كل فرد داخل المدرسة على فرص متكافئة مع الآخر في الاستفادة بما تقدمه المدرسة من عناصر تعليمية تتمثل في [١٣]:

- مـناهج متكافـئة جيدة المستوى والإعداد لجميع الطلاب، يصاحبها أنشطة متعددة دون تفرقة بين طلاب مدارس رسمية حكومية ومدارس خاصة بمصروفات، مع إتاحة مناهج إضـافية في اللغات أسوة بالمدارس الخاصة لمن يبدي الرغبة في ذلك ويمتلك المقدرة والميول التي تمكنه من ذلك.
- توفـير الكتـب المدرسـية والأدوات والأجهزة التكنولوجية المتطورة وكذلك المعامل والخامـات والوسائل التعليمية الأخرى وأن توزع بالتساوي بين المدارس ذات المرحلة التعليمية الواحدة.
- توفـير المعلميـن المؤهليـن تربويا وعلميا، وعدالة توزيعهم على جميع المدارس، مع تعويض من يعمل منهم بالمناطق الريفية والنائية ماديا.
- حسـن معاملة التلاميذ داخل المدارس وعدم التمييز بينهم بسبب الفروق الاجتماعية أو الاقتصادية أو الدينية أو غيرها من عناصر التحيز والتميز.

ثالثا: عدالة في مخرجات التعليم [١٤]:

يقصد بعدالة مخرجات التعليم هنا أن يحصل كل فرد في المجتمع على المؤهل الدراسي المناسب وفق قدراته واستعداداته والجهد المبذول في تحصيل العلم، كما يقصد بعدالة التعليم أيضا أن يتم التمثيل النسبي لكل الفئات الاجتماعية في جميع المراحل التعليمية، وكذلك في منح الشهادات العلمية، بحيث لا يقتصر نوع من التعليم على فئة دون أخرى تأكيدا لما نص عليه الدستور في مادته الثانية بأن الدولة تكفل تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المواطنين، وهو أمر يتطلب تذليل الصعاب التي تعرض عملية التكافؤ سواء كانت مادية أو معنوية.

رابعا: عدالة في فرص العمل بعد التخرج:

يقصد بعدالة فرص العمل بعد التخرج أن يحصل كل فرد في المجتمع على فرص متكافئة مع الآخرين في الحصول على العمل المناسب لشهادته العلمية ومجال تخصصه والمهارات المطلوبة عند التقدم لطلب عمل، ذلك أن التمييز والتفرقة بين المواطنين في هذا الجانب تؤدي فيما بعد إلى الإطاحة بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتفقد البعض الرغبة في ولوج أبواب التعليم فضلا عما يزرعه التمييز بين المواطنين في هذا الجانب من بذور الشك تجاه مصداقية الدولة فيما يتعلق بمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، بل بمبدأ المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات [١٥].

بهذا يتضح أن تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم والذي يعد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أهم أركانها يقتضي تكامل عناصر هذا المبدأ وتفاعله وأن التقليل من شأن وأهمية إحداهما يؤدي إلى الإطاحة بالمبدأ كله ..ويوصم المؤسسة التعليمية بأنها مؤسسة متخصصة في إنتاج علاقات التفاوت واللامساواة اجتماعيا، وأن آليات التعليم تحقق اللامساواة من خلال عمليات الفرز الاجتماعي (الاستبعاد والانتقاء) بشكل مستمر، وهو أمر يشكك في مصداقيتها مهما وضعت من نصوص وتشريعات أو تبنت من شعارات.

- فهل القرار الوزاري رقم ٩٧ لسنة ١٩٧٧ بشأن "اعتبار مدارس اللغات مدارس تجريبية ذات طبيعة خاصة" وكذلك القرار الوزاري رقم ٣ لسنة ١٩٧٩ بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية" يعتبر مجافياً لمقومات مفهوم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة بين جميع أبناء الأمة في الحصول على فرص متساوية من التعلم الجيد طبقا لما نص عليه الدستور والقوانين المنفذة له؟ أم أنه خروج وتجاوز للمؤسسة التعليمية عن هذا المبدأ الذي استقر في أذهان وقلوب الناس منذ ما يزيد عن نصف قرن؟

وللإجابة عن هذا التساؤل لابد من التعرف على توجهات السياسة التعليمية للكشف عن مدى التزامها بهذا المبدأ أم أنها أداة انتقائية للفرز الاجتماعي تلعب الخلفية الاجتماعية والمستوى الاقتصـــادي دورا مهمـــا فـــيها تحت مسميات براقة مثل مبدأ الجدارة، التعليم للتميز والتميز للتعليم.. وهي كلها شعارات تحمل في رحمها آليات الإخلال بهذا المبدأ.

توجهات السياسة التعليمية خلال الفترة من ١٩٧٠ حتى الوقت الراهن:

إن وظـيفة الحكومة التي تتخذ من الديمقراطية سياسة وشعاراً لها كالحكومة المصرية كمـــا هو مدون بالدستور واللوائح المنظمة للتعليم هي توفير الظروف الملائمة لجميع المواطنين مـــن مخـتلف مســتوياتهم ومـــآربهم الاقتصادية والاجتماعية وانتماءاتهم السياسية أو العقائدية للحصول على كافة حقوقهم في مجالات الحياة المختلفة ومنها التعليم، فالتعليم الديمقراطي وتكافؤ الفـــرص التعليمـــية كحـــق للمواطنيـــن تأتي فائدته بعد ذلك، أو ربما قبل ذلك إحاطة المؤسسة التعليمية بالمواهب الفردية وبالذكاء وبالاستعداد العلمي والعقلي لأفراد المجتمع من كل الطبقات ورعايـــة التفوق والتميز، وتعهده مهما كان مصدره مدينة أو ريف، أغنياء أم فقراء، ودفع هذا التميز والتفوق إلى اكتساب أرفع المهارات وأعلى مستويات العلوم وإعداده للوظائف القيادية في مؤسسات الإنتاج لدفع عملية التنمية وتحقيق مجتمع الرخاء.

إلا أنـــه كمـــا ســـبق القـــول هناك كثير من الدول خاصة النامية، لا يحظى بالاستقرار السياســـي والاقتصادي بعد، وربما يكون ندرة مواردها الاقتصادية وما تعانيه من كساد وديون مـــتراكمة وإجـــراءات لا تتوقف عن التقشف، وحلقات محكمة من الضغوط الداخلية ممثلة في النخب السياسية والاقتصادية والاجتماعية داخليا، وضغوط الدول والمؤسسات المانحة للمعونات والقـــروض خارجـــيا، مـــا يفسر عدم الاستقرار والتأرجح في السياسات العامة ومنها السياسة التعليمية، التي تعد بمثابة رد فعل لسياسات أكبر، هي في حقيقتها نتاج لتفاعلات مجتمعية تعكس صراعات ومصالح وانحيازات لرؤى متنوعة.

لذا فدراسة السياسة التعليمية وتوجهاتها خلال الربع الأخير من الألف الثانية قد يفسر لنا إذا مـــا كانـــت السياسة التعليمية تتسم في واقعها بالعدالة والمساواة بين جميع أفراد المجتمع أم يشوبها الانحياز وانعدام روح العدالة وتكافؤ فرص التعليم.

انطلاقا من أن السياسة في جوهرها حقيقة من حقائق الوجود الإنساني، لا يمكن تجنبها، ولما كانت السياسة التعليمية تأتي في مقدمة تلك السياسات التي لا يستطيع الفرد أن ينأى بنفسه من الوقوع في دائرة التأثر بها تأتي أهمية التعرف على مفهوم السياسة التعليمية واتجاهاته خلال

الــربع الأخير من الألفية الثانية والتي تفسر لنا الأسباب الحقيقية وراء نشأه المدرسة التجريبية للغات.

تعريف السياسة التعليمية:

يخــتلف معنى السياسة من وجهة نظر السياسيين والعاملين بالمجال السياسي عنها عند علمـــاء اجتماع التربية، فهي عند الطائفة الأولى Politics بمعنى "علم السياسة" أو ما يتصل بفن الحكــم وأساليب المناورة وإدارة الصراعات والتفاعلات التي تدور حول ظاهرة السلطة ونظام الحكــم والانتماء لحزب معين، ولأهداف هذا الحزب بالذات" (١٦)، وهناك من يعرفها بأنها "فن الوصول إلى أهداف مرغوب فيها، وهو فن يعني بصفة خاصة التغلب على العقبات التي يضعها البشــر، والمعارضـــات التي قد يثيرها سياسيون آخرون يرمون إلى أهداف أخرى (١٧)، وهذا المصطلح بمفهومه السابق يكون محصورا أساسا في الأنشطة الخاصة بالدولة".

أمـــا عند علماء اجتماع التربية فهي "Police" وتعني مجموعة القواعد التي تحددها الإدارة العليا لتكون مرشدا أو ضابطا للأعمال التنفيذية ومرجعا يرجع إليه القائمون بالأعمال التنفيذية للاسترشاد بها حين تواجههم مشكلات تحتاج إلى اتخاذ قرار (١٨)، ويحددها البعض بأنها "مجموعة الأحكام التي تعبر عن الجهود التنظيمية التي ينبغي أن تبذل لتحقيق أغراضا أو توقعات يستهدفها المجتمع أو بعض أفراده في مرحلة ما من مراحل تطوره، وبذلك تعبر السياسة التعليمية عن الاختيارات الأساسية التي يضعها المجتمع عن طريق أفراده وأجهزته والتي تسندها الدولة وتلتزم بها" (١٩).

- فالسياسة التعليمية بهذا المعنى تعبر عن الاختيارات الأساسية التي يضعها المجتمع عــن طــريق أفراده وأجهزته والتي تسندها الدولة وتلتزم بها، ومن ثم فهي تكون الإطـــار العام الذي يوجه العمل الإداري والفني في النظام التعليمي ومؤسساته، كما أنها الإطار الذي تقوم على أساسه إنجازات هذا النظام (٢٠).
- كمـــا أن السياســـة التعليمية لا تعمل من فراغ، إنما تلتزم في كل خطواتها بالنظام الاقتصادي السائد في البلاد، ومدى القيود التي يمكن أن يفرضها على حرية القيادات صـــانعة السياســـة، ولـــذا فهي تضع نصب أعينها في رسم هذه السياسات أن تكون منســـجمة مع الاتجاه الاقتصادي السائد وتفاوت المستويات الاقتصادية، ومدى توافر الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ تلك السياسات(٢١).

- تراعـــي السياســـة التعليمـــية عند وضعها إحداث درجة من التوازن والتكامل بين جناحيها (المدخلات – والمخرجات) من أجل تجنبها العشوائية في التخطيط والتخبط في القرار، فغياب التوازن يصيبها بالاختلالات التالية (٢٢):

• اختلال بين مخرجات النظام التعليمي واحتياجات الإنتاج والتنمية.
• اختلال داخل النظام التعليمي نفسه سواء بين مستوياته المختلفة التي تنمو بصورة غـــير متناســـقة، أو بيـــن العـــرض والطلب فيما يتعلق باحتياجاته من المدرسين المؤهلين.
• الاختلال بين نطاق التوسع في التعليم من ناحية والموارد والإمكانات المتاحة من ناحية أخرى.

ويشارك رجال التعليم في صنع سياستهم التعليمية واتخاذ القرارات المنفذة لها، رجال الدولـــة في صنع السياسة العامة، في أنهم يمتلكون أيضا الكثير من الآليات والأدوات الفنية التي تمكنهم من المناورة وإدارة الصراعات عند معالجة الكثير من القضايا التعليمية، بحيث تأتي تلك السياسات منسجمة تماما مع فلسفة النظام وما يفرضه من قيود على حرية القيادات التعليمـــية من جانب، ومنسجمة مع الاتجاه الاقتصادي السائد في الدولة ومعبرة عن وجهة نظـــر النخـــبة، وهـــو ما يكشف عنه توجه السياسة التعليمية خلال الربع الأخير من القرن العشرين.

تعد الفترة من عام ١٩٧٤ وحتى المرحلة الراهنة حلقة متصلة، إذ أن الملامح العامة للنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي الراهن، إنما جرى تشكيلها منذ منتصف السبعينات، ولما كان التعليم بحكم كينونته منظومة فرعية من البيئة المجتمعية الكلية، لا يمكن أن ينأى بنفســـه بعـــيدا عـــن هذه التحولات .. لذا فقد عكف الباحثون في مجال التربية على دراسة وتحلـــيل السياســـات التعليمـــية خلال تلك الفترة والتي كشفت عن أهم سمات وملامح هذه السياسات.

أولا: اتجاهات السياسة التعليمية في مصر خلال الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠، وقد اتسمت تلك السياسة بالأبعاد التالية(٢٣):-

- تتسم السياسة التعليمية في مصر خلال هذه الفترة بكثرة التغييرات وارتباط كل تغيير بشخص الوزير.
- افتقاد السياسة التعليمية للنظرة الشمولية.

- افـتقاد التنسيق بين السياسة التعليمية والمؤسسات الأخرى ذات البعد التربوي كوزارة الصناعة والزراعة، مما يدل على عدم التكامل وانعدام التنسيق بين السياسات التعليمية والسياسات المجتمعية الأخرى.
- اتصفت السياسة التعليمية بعدم الواقعية ويظهر هذا عند إعلان السياسة التعليمية دون معرفة الإمكانات المتوافرة لتنفيذها.
- غـياب الاستقرار النسبي للسياسة التعليمية، وصدورها دون مناقشة كافية مما يجعلها تبدو فوقية إدارية.

تمثل السياسة التعليمية خلال هذه الفترة انعكاسا صادقا لسياسات الدولة، حيث اتسمت تلـك الفترة بعدم الثبات والاستقرار وانعدام الرؤية المستقبلية لدى النظام السياسي، والذي بدا واضــحا في الانتقال السريع والمفاجئ ما بين التوجه نحو الغرب ممثلا في الولايات المتحدة الأمريكـية وأوروبـا في عقد الخمسينات ثم التحول السريع والمفاجئ نحو الكتلة الاشتراكية بقيادة الاتحاد السوفيتي سابقا في عقد الستينات وتبني النظام الاشتراكي كأيديولوجية للدولة.
فقـد بدا ذلك واضحا في السياسات التعليمية خلال هذه الفترة، حيث ظهرت السياسات التعليمية وكأنهـا محاكـاة لسياسة الدولة من حيث عدم التخطيط ونقص الخبرة والانتقالات المفاجئة من النقيض إلى النقيض ويبدو هذا جلياً في:

- لا يعني وجود نص دستوري في التعليم على أن ذلك هو ما يحدث فعلاً فقد نص دستور ١٩٢٣ علـى أن التعليم الأولي إلزامي للمصريين جميعا، في حين نص دستور ١٩٦٤ علـى مجانـية التعليم لمدارس الدولة بمراحلها المختلفة دون أن يقيد نفسه بمبدأ إلزامية التعلـيم، تحـرراً من قيود هذا الإلزام وما يتطلبه من توفير الأموال والأبنية خاصة في المرحلة الإعدادية والثانوية.
- نصــت قوانين التعليم منذ دستور ١٩٥٣ وما تلاه على إلزامية التعليم الابتدائي وتوقيع عقوبـة على الممتنعين عن تنفيذه، دون إعمال هذا النص لنقص الأبنية المدرسية وعدم نشرها في القرى والنجوع مما أفرغ القوانين الخاصة بالإلزام من مضمونها.
- في سنة ١٩٥٣ خطت الوزارة أولى خطواتها الجادة نحو إصلاح التعليم الابتدائي فصدر قانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن التعليم الابتدائي وبمقتضاه استقامت لمصر مدرسة موحدة فـي المرحلة الابتدائية وألغيت الازدواجية والثنائية في التعليم الابتدائي المتعدد الثقافات (مدرسة إلزامية – أولية – ابتدائية)، كما ألغي امتحان النقل بين سنوات الدراسة بالتعليم الابتدائـي حـتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص في صورة فعالة عادلة بحيث يتفرغ التعليم

بالعناية التربوية المتكاملة المستمرة للروح والخلق بدلاً من أن يتجه إلى حشو الذهن، وفضلاً أن أهمية هذا الإلغاء تماما بالقانون ومذكرته الإيضاحية ترجع إلى أن من كانوا يمرون في التعليم الابتدائي حتى نهايته لم يتجاوز بأي أمر ١٢,٥% من مجموع الملتحقين به.

- سمح القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بوجود الازدواجية في التعليم بإقراره واستمرار وجود مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر من الثقافة العامة مع تأهيلهم عمليا للحياة وفقا لاحتياجات البيئة، ويقبل بهذا النوع من التعليم المهني من أتم الدراسة بالمدرسة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.
- تجاهل المشرع لهذا القانون مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وذلك (لمبدأ الانتقاء) من خلال عملية الغربلة والنبذ للتلاميذ بغرض انتقاء القادرين والواعدين للالتحاق بالتعليم الإعدادي من خريجي المدرسة الابتدائية بعد نهاية الصف الرابع الابتدائي في حين يستمر أقرانهم حتى نهاية الصف السادس بالمدارس الأخرى كي يلتحقوا بالتعليم الإعدادي الذي كان مقررا له أن يقبل في بداية عقد الستينيات نحو ٢٠% من الحاصلين على المرحلة الابتدائية وهو ما لم يحدث نظراً للضغوط الشعبية وزيادة الطلب على التعليم، عقب إعلان مجانيته بجميع المراحل التعليمية، مما حول جميع المدارس الابتدائية والإعدادية إلى مدارس ذات فترتين بداية عقد الستينات، والتراجع عن توحيد المدرسة الإعدادية مرة أخرى، بغرض تخفيف الضغط عن التعليم الثانوي خاصة العام منه وكذلك الجامعي، وهو ما سلب شريحة عريضة من أبناء الطبقات الدنيا من حق مواصلة التعليم وهو ما يوضح تخبط القرارات وانعدام التخطيط العلمي.
- رغم تأكيد القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ على أنه قد جاء لمعالجة سلبيات القانون رقم ٢١١ فيما يتعلق بالتداخل بين التعليم الابتدائي في الصفوف الخامس والسادس والأول والثاني من التعليم الإعدادي بجعله شرط القبول بالتعليم الابتدائي إتمام المرحلة الابتدائية بنجاح إلا أنه أكد على ثنائية التعليم الإعدادي بتقسيمه إلى إعدادي عام يؤهل للتعليم الثانوي، وإعدادي فني (صناعي – زراعي – تجاري – نسوي) وهو تعليم مغلق، مناقضاً في ذلك الهدف من التعليم الإعدادي كما جاء بنفس القانون "أنها مرحلة تعليمية عامة وغير متخصصة" إذ كيف يتسنى لهذه المرحلة التعليمية تهيئة الوسائل التي تكشف عن ميول واستعدادات تلاميذها، تمهيدا لتوجيههم إلى نوع الدراسة المناسبة لتلك الميول

والاســتعدادات في المرحلة الثانوية ذات التخصص الضيق إذا كان قد تم إلحاقهم بالفعل في نوع محدد من التخصص.

- وقد استمر هذا التناقض والتحيز في التعليم إلى أن صدر قرار هيئة التخطيط في التعليم الفني بوقف القبول بهذا النوع من التعليم سنة ١٩٦١ ثم جاء قانون التعليم رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ليضـــع نهاية لازدواجية التعليم في المرحلة الإعدادية بإلغاء كافة أنواع التمييز ضد الفقراء ومحرومي الرعاية ممن يلتحقون بهذا النوع المتدني من التعليم والمعروف بالمدارس الإعدادية المهنية والفنية والعملية بجعلها مدرسة موحدة لجميع أبناء الأمة من الأطفال.
- نقــص المعلومـــات والإحصــــاءات أمـــام المخططيـــن والقائمين على التعليم وانعدام الســـيناريوهات الـــبديلة للسياســـية التعليمية لمواجهة التغيرات مما جعلها تأتي مناقضة لأحكـــام الدســـتور والقوانين المنظمة له في شأن التعليم، وهو ما بدا واضحا في التعليم الـــثانوي حيث أكد القائمون على تنفيذ السياسة التعليمية على الإقلال من طلاب الثانوي العام وتخفيض أعداد الملتحقين به إلى نسبة ٤٠% في بداية الخطة الخمسية الثانية ٦٤/ ١٩٦٥-١٩٧٠/٦٩ والانخفـــاض بـــه إلـــى نحـــو ٣٦% في نهاية الخطة من مجموع الملتحقيـــن بالتعلـــيم الثانوي والذين يشكلون نحو ٦٠% من عدد الطلاب الناجحون في المرحلة الإعدادية، في الوقت الذي حظي فيه التعليم التجاري بنسبة تربو عن ٧٢% من مجمـــوع طلاب التعليم الفني وهو ما يؤكد التعارض بين ما جاء بالسياسة العامة للدولة فـــي مجال التنمية من زيادة الحاجة إلى العمال المهرة والفنيين وأهمية التعليم الصناعي على وجه الخصوص في تزويد الصناعة بهذه النوعية من العمال (٢٤).
- فتح باب الاستثناءات في جميع أنواع التعليم خاصة الثانوي العام والجامعي، حيث أقرت الحكومة المصرية استثناء بعض الطلاب من شرط المجموع عند الالتحاق بنوع التعليم الـــذي يرغـــبون به ومن هذه الفئات المستثناة (أبناء وأخوة الشهداء ومصابي الحرب، الطـــلاب المصابون بأمراض مزمنة كمرض القلب وشلل الأطفال، أبناء رجال الشرطة والجيش، وأبناء العاملين بوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي).

إذا كـــان اســـتثناء طلاب الفئة الأولى والثانية هو استثناء إنساني تعوض به هؤلاء عما فقـــدوه وتعبـــيرا عـــن تضامن المجتمع معهم فما مبرر باقي الفئات الأخرى سوى تحيز الدولة والقائمون على التعليم نحو أبناء أصحاب السلطة والنفوذ حيث شكل الطلاب من الفئات المستثناة نحو ١٨% من مجموع الطلاب الملتحقون بالصف الأول الثانوي خلال هذه الفترة (٢٥).

الأمــر الذي يؤكد عدم التوازن في التوزيع النسبي لأبناء جميع فئات المجتمع وطبقاته علــى التعلم بصورة عادلة، ذلك أن التحيز لفئة على حساب الفئات الأخرى في المجتمع لا يتفق مع مبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وهو ما يؤكده التوزيع الجائــر لمــدارس التعليم الثانوي حيث حظيت مدينة القاهرة والإسكندرية ومدينة المحافظة في الأقالــيم بمدارس التعليم الثانوي العام .. أما المناطق الشعبية والفقيرة بالمدن وكذلك القرى فقد حرمــت مــن هذا النوع من المدارس، وهو ما يحرم المجتمع من الاستفادة من قدرات وطاقات أبــنائه خاصة أولئك الذين لا تنقصهم الكفاءة والمقدرة على مواصلة التعليم، بل كل ما ينقصهم هو المال والقدر الذي جعلهم ينتمون لقطاع عريض من الفقراء والمعوزين من ساكني المناطق الشعبية الفقيرة وكذلك القرى والمجتمعات النائية المحرومة دوماً من الخدمات التعليمية الجيدة.

ثانيا: اتجاهات السياسة التعليمية خلال الفترة من ١٩٧٢-١٩٩٢

تعد هذه الفترة الزمنية رغم طولها سلسلة من الحلقات المتداخلة والمتشابكة ذات الملامح المشــتركة والتي تم التدشين لها عام ١٩٧٤ بتبني الدولة لسياسات الانفتاح الاقتصادي بصدور القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤ بشأن نظام الاستثمار العربى والأجنبي وتعديلاته بالقانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٧٧ والذي يعد أخطر تغيير في البيان القانوني للاقتصاد المصري منذ قوانين التأميمات الكــبرى في عقد الستينات، بينما يرى البعض تواصل حلقات هذه الفترة راجعاً إلى تبني النخبة الحاكمة لتوجهات مجتمعية أدت إلى اندماج النظام الاقتصادي والاجتماعي في فلك التبعية للنظام الرأسمالي العالمي.

أي كان الأمر فإن ما تم منذ منتصف السبعينات ومرورا بعقد الثمانينات وتبني سياسات الإصــلاح الاقتصادي في بداية عقد التسعينات وتخفيف الدولة من عبء مسئولياتها الاقتصادية والاجتماعــية أحــيانا وتخلــيها تماماً عن بعضها أحياناً أخرى ما كان ليتم إلا بوجود تحالفات اقتصادية واجتماعية وسياسية لفئات وطبقات اجتماعية كان لها المصلحة الأولى في إحداث هذا التحول.

وقــد بــدا ذلك واضحا في سياسات التعليم خلال هذه الفترة والتي عبرت عنها عدد من الوثــائق الخاصة بالتعليم خلال هذه الفترة بدءاً من وثيقة "تطوير وتحديث التعليم في مصر سنة ١٩٧٩" مــرورا بوثــيقة "السياســة التعليمية في مصر سنة ١٩٨٥" ووثيقة "استراتيجية تطوير التعلــيم فــي مصر سنة ١٩٨٩" وانتهاء بوثيقة "التعليم والمستقبل سنة ١٩٩٧"، وهي مجموعة الوثــائق المعبرة عن توجهات السياسة التعليمية خلال هذه المرحلة والتي يعد قانون التعليم قبل

الجامعـــي رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ومذكرته الإيضاحية والمعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ هو المرجع القانوني لهذه الفترة الزمنية الممتدة من بداية الثمانينات حتى الآن.

أجمعـــت كثـــير مـــن الدراسات المهتمة بتحديد توجهات السياسات التعليمية خلال هذه المـــرحلة على أن هذه السياسات قد جاءت مترجمة للبعد المجتمعي الجديد تحت وطأة التوجهات الاقتصادية والسياسية العاملة منذ منتصف السبعينات حتى الوقت الراهن والتي تتصف في كثير منها بالتناقض بين الأهداف المعلنة والتطبيق الفعلي فضلاً عن استعارة المؤسسة التعليمية لبعض آليات، بل ومسميات خاصة بطبيعة عمل مؤسسات أخرى غير تعليمية كوزارة الصحة والتموين مـــثل (التعلـــيم المحســـن، التعليم المميز، المدارس السوبر والخمسة نجوم) على غرار (العلاج المجانـــي أو الشعبي، العلاج المحسن، العلاج الفندقي)، وكذلك (الرغيف ....) وهي كلها أمور تعكـــس الوضـــع المجتمعـــي الجديد من حيث الأصول الاجتماعية والثقافية، وكذلك الاقتصادية للنخب الجديدة، ويمكن تحديد أهم سمات السياسة التعليمية خلال هذه الحقبة كما عبر عنها الكثير من المهتمين بتحليل تلك السياسات في [٢٦]:-

- اســـتجابة السياســـة التعليمـــية لمتغير الانفتاح الاقتصادي في فترة السبعينات من حيث التوســـع فـــي القبول بالتعليم الفني واستمرار هذا التوجه في الثمانينات بمعدلات فاقت احتـــياجات الســـوق المحلية والإقليمية كما فاقت معدلات التنمية الحقيقية، مما أدى إلى زيـــادة عدد خريجيه عن احتياجات السوق وتفاقم مشكلة البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم.
- انعكاس الأزمة الاقتصادية الخانقة على التعليم وسياساته، مما دفع السياسة التعليمية إلى اللجوء إلى الحلول السريعة (ردود فعل الأزمة) دون توافر دراسات علمية تدعمها.
- السياســـة التعليمـــية خلال عقدي الثمانينات والتسعينات تتسم بعدم الديمقراطية وتحيزها للمدن والحضر على حساب الأقاليم والريف.
- إخفاق السياسات التعليمية في تخريج المواطن الصالح الممارس للديمقراطية.
- أن السياســـة التعليمـــية قد أخفقت في تحقيق مفهوم ديمقراطية التعليم خاصة فيما يتعلق باختيار نوع التعليم الذي يرغبه الفرد، وكذلك فيما يتعلق بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

مـــن هذا العرض لسمات وتوجهات السياسة التعليمية في مصر خاصة في الربع الأخير مـــن الألفـــية الثانية يتضح تماما أنها ليست عملية فنية بقدر ما هي تعبير عن آراء واتجاهات وإيديولوجية صانعيها بصورة صحيحة، وهي كذلك ليست كما يخطر للكثيرين بأنها عملية تخص

فـي المقـام الأول الوزارة المعنية بهذا القطاع، أو أنها بمنأى عن تنوع الرؤى وتعدد المصالح لمختلف أطياف المجتمع خلال حقبة زمنية محددة، وتلك المسئولية (رسم وتنفيذ السياسة التعليمية ليسـت بمعـزل عن مقاصد مؤسسة الحكم، من خلال هيمنتها على إدارة شئون الحياة وتنظيم العلاقـات وتوزيع المغانم والمكارم، ومن هنا فإن دور التربية في تشكيل حياة الأفراد والمجتمع ليس حيادياً وكذلك ليس مستأنساً بتلك الأمور الفنية والمهنية فقط، لكنه دوما يأتي ملتحم ومتقاطع فـي تأثـيراته ومتجاوب في حركته مع مختلف تلك القوى المجتمعية عاكساً دور القوى الأكثر تأثـيراً على ممارسة النفوذ والأكثر امتلاكاً لمصادر القوة التي تجعلها قادرة على فرض إرادتها وتغليب مصالحها على الآخرين.

ومن هنا لا يمكن العروج إلى موضوع الدراسة وهو مكانة المدرسة التجريبية للغات في إطـار ديمقراطـية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، دون رصد وتحليل لبعض المتغيرات المجتمعـية والتي كان لها تأثيرها على المؤسسة التعليمية، والتي دفعت في مجموعها نحو تبني المؤسسة التعليمية لهذا النوع من التعليم في تلك المرحلة الزمنية الراهنة، وهي أمور قد تكشف عـن كـون هـذا القـرار بتبني تلك النوعية من المدارس عائداً إلى مطلب مجتمعي استجابة لمتغيرات علمية وتربوية تفرضها خطط التنمية؟ أم هو قرار عائد إلى أزمة النظام اقتصادياً؟ أم هو نوع من الرضوخ والمهادنة لنخب جديدة ظهرت مع عصر الانفتاح الاقتصادي وتمتلك من مصـادر القوة والمال والنفوذ ما يجعلها تؤثر في القرار السياسي بشأن التعليم؟ أم هو رغبة من الـنظام السياسي في دخول المؤسسة التعليمية في منافسة مع القطاع الخاص في مجال التعليم، بتقديم خدمة تعليمية جيدة نوعاً ما لمن يستطيع دفع الثمن في ظل سياسات السوق القائم على مبدأ "لا خدمـة بـدون ثمن" ضاربة بذلك عرض الحائط بكل المبادئ الداعية إلى ديمقراطية التعليم والتمثـيل النسبي لكل أطياف المجتمع في جميع مراحل التعليم وأنواعه المختلفة والتي تضمنها الدستور الدائم للبلاد والتي حرص الخطاب التعليمي دوما على التأكيد عليها.

المتغيرات المجتمعية وأثرها على التعليم:

سـبق الإشارة إلى أن كثيراً من الدول التي تعاني من أزمة مديونية ونقص في مواردها الاقتصـادية وإجـراءات لا تتوقف من التقشف تميل إلى الإقلال من الوزن النسبي لديمقراطية التعلـيم، خاصـة تلك الدول النامية التي تبنت الديمقراطية ليس كصيغة سياسية تعني مشاركة الجماهـير فـي صياغة سياستها، بقدر ما هي آليات وشعارات ترفعها النخب الحاكمة للدعاية والـترويج لنفسـها على المستوى الخارجي والتنفيس الشعبي على المستوى المحلي، فالممارسة الديمقراطية، لم تتعد صدور بعض الصحف الحزبية المعارضة والسماح لها بهامش من الحرية

في توجيه الانتقادات، وهو ما يؤكد أن الديمقراطية كصيغة سياسية "تعني المشاركة" فكرة مغيبة لا وجود لها في فكر النخب الحاكمة خاصة القادمون منهم من المؤسسات العسكرية نظرا لطبيعة تكوينهم، وهو أمر مألوف في دول العالم الثالث ومنها عالمنا العربي.

ميلاد النخبة الحاكمة:

انطلاقا من كون الدور التربوي في تشكيل حياة الأفراد والمجتمع ليس حياديا، بل يأتي دومــا ملــتحم ومــتقاطع في تأثيراته ومتجاوب في حركته مع مختلف تلك القوى، عاكسا دور الأقــوى والأكــثر تأثــيرا على ممارسة النفوذ والأكثر امتلاكا للقوة في فرض إرادته، لذا فإن التعرف على النخبة الحاكمة منذ منتصف السبعينات حتى الآن قد يفسر لنا الكثير من التوجهات والمعالجات التي تضمنتها السياسة التعليمية في معالجتها للكثير من القضايا التعليمية المحتقنة في نظامنا التعليمي وعلى رأسها قضايا العدالة الاجتماعية ممثلة في مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في إطار أوسع وهو إطار ديمقراطية التعليم والتي تشكل مدارس اللغات التجريبية إحدى إشكالياتها.
و قــد أصابت الهزيمة العسكرية في يونيو ١٩٦٧ مسيرة الستينات في صميمها، إذ كشفت عن أبــرز عيوبها ممثلة في عجزها عن تحقيق أهم الأهداف الاستراتيجية لأي مجتمع، وهو الدفاع عــن كيانه الوطني فضلا عما أسفرت عنه تداعياتها في فقدان مصر لأهم مواردها الاقتصادية الذاتية ممثلة في (٢٧):-

- فقدان مصر لبترول سيناء ومعامل التكرير في السويس.
- إغلاق قناة السويس والتي كانت تدر لمصر ١٦٤ مليون دولار سنويا آنذاك.
- توقف إيرادات السياحة التي كانت تدر نحو ١٠٠ مليون دولار سنويا.
- زيادة الإنفاق على عملية توطين أكثر من مليون شخص من مدن القناة.
- زيادة الإنفاق العسكري خلال عملية الاستنزاف والاستعداد لخوض غمار حرب التحرير.

وقــد أثرت تلك المتغيرات على مشروعات التنمية وانفجار الأزمات بدءاً من انخفاض معدل التنمية من نحو ٦% خلال الخطة الخمسية الأولى ٦٠-١٩٦٥ إلى أقل من ٣% حتى عام ١٩٧٤ [٢٨]، كما تعثرت عجلة التنمية فلم تحقق الخطة الخمسية الثانية سوى أقل من ٣٠% من أهدافهــا [٢٩]، فضلا عن ارتفاع حجم الدين الخارجي وتوجه الشق الأعظم من الإنفاق الحكومي إلــى المجــال العسكري الذي بلغ نحو ألف مليون دولار عام ١٩٧٦، كما زادت قيمة الأسلحة المصــدرة للشــرق الأوسط من ٣٩٣ مليون دولار عام ١٩٦٣ إلى ما يزيد عن ٤٦٦٧ مليون دولار عام ١٩٧٣ [٣٠]، كما زادت النسبة المخصصة لأغراض الدفاع من إجمالي النفقات الجارية إلى ١٥,٧% عام ١٩٨٣ مقارنة بنسبة ٢,٥% لأغراض الصحة و١٠,٧% لأغراض التعليم [٣١].

لذا يتضح أن الهزيمة العسكرية في ١٩٦٧ لم تكن فقط على المستوى العسكري، إنما تعدت ذلـك لـتفرض شبح الأزمة على جميع الأصعدة مانحة الفرصة لظهور النخبة الجديدة الحاكمة، حيث أفرزت الهزيمة العسكرية النتائج التالية (٣٢):-

- إضعاف نظام الحكم العسكري وإحداث صدع عميق في جدار شرعيته ومصداقيته محليا وعربيا ودوليا.
- تصاعد مطالب التغيير في المجتمع المصري -حيث ساد الاعتقاد لدى الشعب المصري خاصة المثقفين والكتاب، من أن الهزيمة العسكرية هي محصلة كل سلبيات فترة ما قبل ١٩٦٧ وأولها انغماس الجيش في السياسة والتجارة والصناعة وفساد العسكريين.
- سـيادة مـبدأ أهـل الثقة في مقابل أهل الخبرة كمعيار للتجنيد السياسي، ما أنهى الأمر بتحقيق كارثة قومية.

وقـد لعبـت تلك المعطيات دورا في اتساع المجال أمام النخبة الحاكمة منذ السبعينات بتشـكيلتها ذات الغلـبة العسكرية، في العمل على تحجيم النظام الاشتراكي وبداية الدور النشط لنخبة اليمين، وقد عبر عن هذا التوجه الرئيس السادات بقوله "إن اشتراكية الستينات كانت تحول دون المـبادرة الفردية، إذ لم يكن الفرد يعمل إلا ما تمليه عليه الدولة، وأن القائمين على تجربة الستينات قد تحكموا في أرزاق الناس وفرضوا سلطتهم عليهم بغرض إذلالهم" (٣٣).

ورغـم نجـاح النخـبة الحاكمـة في التخلص من العناصر المضادة لها في الحكم من اليسـاريين في مايو ١٩٧١ فيما عرف بـ"ثورة التصحيح" إلا أن هناك ظروفا محلية ودولية قد حالـت دون بناء نظامها الاقتصادي والسياسي كاستمرار حالة الحرب مع إسرائيل ومظاهرات الطلـبة يـناير ٧٢، وديسـمبر ١٩٧٣، فاكتفت بتحقيق مكاسب شخصية من خلال موقعها في السـلطة، تمثلـت فـي ثروات مادية وشبكات نفوذ واتصالات داخلية وخارجية، مثلت فيما بعد مقومات قوة سياسية واقتصادية ضاغطة، ويصف البعض حال هذه النخبة الحاكمة بأنها "لم تكن ترتـبط في وجودها بملكيتها الخاصة لوسائل الإنتاج بقدر ما ارتبط بتحكمها في وسائل الإنتاج العامة للمجتمع ككل، وهي طبقة لم يكن لها وجود قبل ثورة يوليو ١٩٥٢ ولكنها نمت وتبلورت مع حركة التأميمات الكبرى وتزايد حجم القطاع العام حيث تولت المناصب الرئيسية في القطاع العام والحكومة (٣٤).

ولعبت حرب أكتوبر ١٩٧٣ دورا كبيرا في خلق المناخ المحلي والدولي المواتي لتحقيق التحولات الكبرى التي تطمح فيها النخبة الحاكمة الجديدة من أجل إقامة نظامها المستقبلي، حيث

منح نصر أكتوبر النظام قاعدة راسخة من الشرعية والمساندة، وصار الرأي العام أكثر ثقة في القـيادة بعد نجاحها في إدارة المعركة، وأصبح المجتمع المصري أكثر تهيؤا للتغيير، فهل جاء التغيير كما يتطلع؟

ديمقراطية النخبة وأزمة المشاركة السياسية:-

استثمرت القيادة السياسية هذه الظروف فأعادت ترتيب الأوضاع السياسية والاقتصادية وعلاقـة مصـر الدولـية بشكل يتسق مع تطلعاتها ورؤيتها، ولعل ما كان ينقصها لتدشين تلك السياسـات الجديدة، هو انتظار الضوء الأخضر من العالم الغربي خاصة الولايات المتحدة التي كانـت تراقـب الأوضـاع عن كثب، وقد جاء الرد بإعلان "ديفيد روكفلر" رئيس بنك Chase Manhatten الأمريكـي عام ١٩٧٤ "بأن مصر سوف تتجه نحو مزيد من الاشتراكية والتمسك بالقومية العربية ما لم يكن هناك دعم ومساعدة من العالم الغربي الحر في تغيير حياة ٣٧ مليون نسـمة هم شعب مصر، وأن على الرئيس السادات إذا كان راغبا في التغيير، فإن عليه الاتجاه نحو الاقتصاد الحر وطلب المساعدات الخارجية" (٣٥).

وقـد استجابت القيادة السياسية لنصيحة الغرب فأعلن الرئيس السادات عن هذه القناعة بقولـه "إن إيماني كان دائما، أن النظم الحرة تنشئ الدول الحرة ... ولما أقول العالم اللي عايزه وعايزيـن نبني زيه بأقولها بصراحة العالم الغربي اللي فيه حرية وديمقراطية، ورخاء الإنسان وكرامته مصانة" (٣٦).

فعلـى صـعيد السياسـة الخارجية: بدأت مصر خطوات سريعة نحو إقامة جسور الصداقة مع الغـرب خاصـة الولايـات المتحدة الأمريكية، صاحبه فتور في العلاقات مع صديق المرحلة الاشـتراكية الاتحـاد السـوفيتي سابقا، وقد زاد من القطيعة طرد الخبراء الروس فـي صيف ١٩٧٢ (٣٧).

أمـا علـى صعيد السياسة الداخلية: أخذت مصر تتخلى تدريجيا عن التنظيم السياسي الواحد، وتنـتقل إلى المنابر التي تحولت بقرار فوقي في فترة لاحقة إلى أحزاب سياسية ضعيفة في ظل تبنـي صيغة جديدة كأيديولوجية رسمية محورها المزج بين الديمقراطية والاشتراكية، ورفعت النخبة شعارات الديمقراطية كإحدى آليات التمهيد، كما قدمت مفهوما جديدا للديمقراطية الليبرالية استتبعه مفهوم آخر للدولة "دولة المؤسسات". (٣٨)

إن تبنـي الديمقراطـية فـي هذه المرحلة كصيغة سياسية تعني مشاركة الجماهير في صياغة حياتهم وإدارة شئونهم والتعبير عن توجهاتهم من خلال أحزاب سياسية قوية لها تواجدها

في المجتمع المصري أمر لن يكن له وجود، بل يمكن القول بأنها كما سبق القول فكرة مغيبة في فكـر قادة الثورة من العسكريين، وقد عبر عنها كتاب فلسفة الثورة للرئيس جمال عبد الناصر واصفا حركة الجماهير إبان إعلان الثورة "لقد كانت الجموع التي جاءت أشياعا متفرقة، وفلولا متـناثرة، تعطـل الـزحف المقـدس إلى الهدف الكبير وبدت الصورة يومها قاتمة مخيفة تنذر بالخطر" [٣٩].

وهو أمر يعطي انطباعا منذ اللحظة الأولى عن غياب المشاركة الشعبية، بل وعدم الثقة فيها، فهي أكثر إعاقة بحكم عفويتها واندفاعها غير المنتظم لحركة الضباط الأحرار في استكمال المسيرة، وإنهم في حاجة لمن يضعهم على الطريق الصحيح، ولما كان العسكريين بحكم التنشئة والأعداد أكثر تنظيما وانضباطا فإن الأمر يستلزم الإعلاء من مكانة ونفوذ العسكريين وأحقيتهم في قيادة الجماهير الشاردة نحو الهدف بدون منازع.

وقد استمر هذا التوجه خلال حقبة الثمانينات والتسعينات في إطار أحقية العسكريين في الـتفرد بالحكم، فلم يكن الأمر يختلف كثيرا فالأحزاب السياسية قد جاءت بقرار رئاسي فوقي لا يعبر عن الديمقراطية في شئ، بل إن الدولة قد سعت نحو استقطاب الأحزاب السياسية وجماعة المصـالح بغرض الالتزام وعدم الخروج عن السياج المحدد لها، وقد بدا هذا واضحا في زيادة توجـه السلطة خلال تلك الحقبة لأسلوب الاستفتاء الشعبي، وحل مجلس الشعب والإسراف في إصـدار القوانيـن بقـرارات رئاسـية، والاستمرار في إدارة شئون الدولة تحت مظلة قوانين الطوارئ.

وقـد قوبلـت ديمقراطية النظام بالشك من قبل المواطنين الذي بدا واضحا في الإحجام الشـعبي عن التصويت لانتخابات ممثليهم، إذ تشير المؤشرات إلى أن انتخابات ١٩٧٦ لم تحظ سوى بمشاركة ٤٠% فقط ممن يحملون بطاقات انتخابية، أما انتخابات ١٩٨٤ فلم تزد المشاركة عـن ٤٣,١% [٤٠]، في حين اتسمت انتخابات ١٩٩١ بارتفاع طفيف في نسبة المشاركة خارج القاهرة التي لم يزد المشاركة فيها عن ٥% فقط [٤١].

أمـا على الجانب التعليمي فلم يكن الأمر بأفضل حال، إذ سمح للمؤسسة التعليمية بنوع من الاستقلال النسبي، ممثلا في انتقاء الأساليب الفنية الخاصة بالتنشئة وإعداد الطلاب للمواطنة، وتقديـم المشـورة لتحقيق أهداف النظام السياسي، بل والعمل على تخفيف حدة الضغط الشعبي علـى المؤسسـة التعليمـية من خلال انتقاء آليات جديدة في ثوب ديمقراطي كتبني المؤسسات التعليمـية خلال الحقبة الاشتراكية (لمبدأ مجانية التعليم، إلزامية التعليم) كمبدأ دستوري، أما في

فــترة الثمانينات والتسعينيات وزيادة وطأة الديون وبطالة المتعلمين وقصور مشروعات التنمية، يكــون تطويــر التعليم وتحديثه في إطار ديمقراطي من خلال تبني آليات متعددة بدءاً من زيادة الكثافة وتعدد الفترات الدراسية لزيادة الاستيعاب وتحقيق الإلزام، وفي مرحلة لاحقة يكون بتبني سياسات الكيف لتحسين العملية التعليمية، يتبعها آلية جديدة "التعليم للتميز، والتعليم للجدارة، وهي كلها آليات متناغمة بصورة موازية للطرح السياسي للنظام فيما يتعلق بقضية ديمقراطية التعليم.

أزمة الديون المصرية:-

تعــد الفترة الممتدة منذ منتصف السبعينيات وحتى المرحلة الراهنة حلقة متصلة، إذ أن الملامح العامة للنظام السياسي والاقتصادي الراهن، إنما جرى تشكيلها منذ منتصف السبعينيات، حيث الانفتاح الاقتصادي وآلياته المتعاقبة والتعددية الحزبية المقيدة، والعلاقات الخارجية القوية مع الغرب خاصة الولايات المتحدة.

وجد النظام الحاكم في نموذج التنمية الرأسمالية ضالته، فهو نموذج فريد للتقدم من شأنه التعجــيل بالتنمية الاقتصادية، شريطة أن تتم إزالة كافة العوائق أمام التطور الرأسمالي، وإعادة بــناء الهــياكل والمؤسســات القائمة لتصبح أكثر توافقا مع متطلبات النمو الرأسمالي، إذ انتقد الرئــيس الســادات انخفــاض كفاءة الإدارة ودعا للانفتاح على العالم الحر المتحرر، كما نادى بتوفير كافة الضمانات للقطاع الخاص وحمايته، فضلا عن تأكيده على دور القطاع الخاص في عملية التنمية من خلال زيادة حصته في قطاع الزراعة والصناعة والتجارة والسياحة والإسكان الفاخــر، وضــرورة نسف الروتين الحكومي ووضع حد لتدخل المؤسسات العامة في الوحدات الإنتاجــية وإطــلاق الحرية لشركات القطاع الخاص والاستثمار في تحديد نوع النشاط وكذلك الأسعار وفق أسعار السوق والمنافسة (٤٢).

وقــد لاقــت هــذه الدعــاوى أنصــار من أصحاب المصالح يروجون لهذه السياسات الاقتصادية، بدعوى أن العالم حولنا يتغير، وأنه يجب علينا أن نغير أيضا من مفاهيمنا وسياساتنا تجــاه الكثــير من القضايا السياسية والاقتصادية تماشيا مع ما يحدث حولنا شرقا وغربا، حيث طرحــت فكرة تصفية القطاع العام، وتخلي الدولة عن سياسة التوظيف الكامل، واستبعاد الدولة عن النشاط الاقتصادي تاركة المجال لقوى السوق (٤٣).

كــان لتبنــي القيادة السياسية لحزمة السياسات الاقتصادية آثارها السلبية على الاقتصاد القومــي فلجــأت البلاد إلى الاستدانة المفرطة بأسعار فائدة باهظة خاصة وأن النظام الائتمان

الدولـــي قـــد وفـــر تلك التخمة الكبيرة من السيولة والتي غذتها فوائض أموال البترودولار في السبعينيات.

يقـــدر إجمالي ديون مصر الخارجية عند وفاة الرئيس السادات بنحو ٣٠ مليار دولار، وكان على مصر أن تدفع في عام ١٩٨١ فقط لخدمة ديونها المدنية وحدها ما قيمته ٢,٩ مليار دولار، منها ١,٣ مليار دولار كأقساط مستحقة الدفع و١,٦ مليار دولار كفوائد (٤٤).

وقـــد تجشمت مصر أعباء باهظة ثمنا لديونها – ففي الفترة من عام ١٩٨٤ وحتى عام ١٩٨٨ دفعـــت مصـــر مـــا جملته ٦٨٨٦ مليون دولار كفوائد فقط ونحو ٦٩٨٢ مليون دولار كأقســـاط، أي أنـــنا دفعـــنا خلال هذه الفترة ما يقدر إجمالياً بنحو ١٣,٩ مليار دولار، وأن هذه الأمـــوال تلتهم نحو خمس حصيلة صادراتنا من السلع والخدمات، ونحو ٨% من الدخل القومي الإجمالي (٤٥).

من هذا العرض يتضح أن مصر قد دخلت عقد التسعينيات وهي مثقلة بالديون وأعبائها المالـــية، وأن العـــالم الخارجي ممثلا في "الدائنين الأجانب" يتصاعد نصيبهم من دخلنا القومي الإجمالـــي، بحيـــث أصبحت معه كل ثمار النمو تقريبا يستحوذ عليها دائنو مصر، فنصيب ما يلـــتهمه الدين وخدماته قد وصل إلى ٨% في المتوسط من الدخل القومي، مما يحول دون قدرة مصـــر علـــى تحقـــيق معـــدل نمـــو حقيقي في دخلها القومي يفوق هذه النسبة، فزادت حاجتنا للاقـــتراض لســـداد أقساط الدين وخدماته، وتغطية العجز المزمن في ميزان التجارة الخارجية، والـــذي لـــم يقل بأية حال معدله المتوسط خلال حقبة الثمانينات عن ٢٢٠% (٤٦)، كما صاحب زيـــادة المديونـــية ارتفاع نسبة التضخم من ١٠% عام ١٩٨٤ إلى ١٩,٢% عام ١٩٨٥ (٤٧)، وثـــباتها عـــند هـــذه النســـبة خلال عقد التسعينيات. وهو ما انعكس على أسعار صرف الجنيه المصـــري وقدرتـــه علـــى مواجهـــة العملات الأجنبية الأخرى، الأمر الذي أصبح معه الجنيه المصـــري يساوي فقط ما قيمته "عشرين وحدة" بدلا من "مائة وحدة" (٤٨) مما أدى إلى مزيد من ارتفاع أسعار الواردات وانخفاض مستوى التنمية في مصر.

رغم أن عقد التسعينات قد جاء بتطورات سياسية وعسكرية غير متوقعة كاجتياح العراق لأراضـــي الكويـــت فـــي ســـبتمبر ١٩٩٠، واشتراك مصر في حرب تحرير الكويت "عاصفة الصحراء" سنة ١٩٩١، أن قامت لجنة الإغاثة الأمريكية بشطب ما يقدر بنحو ١٣ مليار دولار من الديون المصرية، بالإضافة إلى إسقاط الولايات المتحدة ما يقدر بنحو ٦,٧ مليار دولار بما يعـــادل ٩٠% مـــن الديـــون العسكرية المستحقة لها. فضلا عن قيام الولايات المتحدة برعاية تفضيلية لديون مصر عن طريق دائنيها في نادي باريس، مما أدى لإلغاء نصف ديونها المستحقة

لأعضاء النادي والبالغة ٢٠,٣ مليار دولار في نهاية ١٩٩٤ [٤٩]. كما قامت بعض دول الخليج بإسـقاط ديون أخرى تقدر بنحو ٦,٦ مليار دولار، بذلك تكون قد خفضت ديوننا الخارجية إلى ٢٤,٨ مليار دولار عام ١٩٩١ [٥٠].

وقـد اسـتمرت نسبة الدين المصري الخارجي عند هذا المعدل طوال حقبة التسعينيات وحتى مطلع الألفية الثالثة. إذ يشير تقرير البنك الأهلي المصري إلى ثبات الدين الخارجي عند هذا المعدل ٢٣ مليار دولار، دون الدين العسكري، وزيادة خدمته إلى ٦,٨% مسجلة ١,١ مليار دولار كفوائـد [٥١]، كمـا يشـير نفس التقرير عن عام ١٩٩٨/٩٧ إلى وجود عجز في ميزان المدفوعـات يقـدر بنحو ١١,٨ مليار دولار، وارتفاع معدل الدين الخارجي الإجمالي إلى ٢٨ مليار دولار، كما يشير التقرير إلى توجه الدولة نحو الاستدانة الداخلية، بدلا من الخارجية حفاظا علـى ثـبات الديـن الخارجـي وتخفيفا من مخاطر الدين الخارجي، حيث يسجل تقرير البنك المركـزي المصري زيادة معدل الدين المحلي إلى ١٣٦,٧ مليار جنيه مصري في نهاية يونيو ١٩٩٨ بالمقارنـة بـنحو ١٢٥,٥ ملـيار جنيه في يونيو ١٩٩٧ [٥٢] . الأمر الذي جعلنا أقرب للوصـف "مدمنـي الاقـتراض" حيث الاستدانة صفة هيكلية ملازمة لخصائص أداء الاقتصاد المصري.

وقد ساهمت تلك السياسة الاقتصادية الخاطئة في زيادة معدلات البطالة ونسبة الفقر في البلاد وهو ما يكشف عنه التوزيع النسبي للطبقات الاجتماعية، وتقلص شريحة الطبقة الوسطى في المجتمع والمهددة بالانقراض تحت وطأة الضغوط الاقتصادية المستمرة. والتي زادت حدتها نتـيجة لخضوع الدولة للضغوط الأجنبية خاصة البنك الدولي وصندوق النقد الدولي فيما يتعلق بالرغبة المصرية في جدولة ديونها تمهيدا لطلب المزيد من القروض لتعويض العجز الدائم في موازنـة الدولة والرغبة في القيام ببعض المشروعات الخاصة باستكمال البنية التحتية طمعا في جذب الاستثمارات لمواجهة الكثير من المشكلات المتعلقة بالبطالة وتصور الخدمات، الأمر الذي أفضـى بها إلى مرحلة جديدة من التبعية الاقتصادية والدخول في فلك الاقتصاد العالمي بشروط قاسية.

سياسات الإصلاح الاقتصادي (التثبيت والتكيف الهيكلي في التسعينيات)

في تطور للأزمة الاقتصادية في عقد التسعينيات والرغبة الملحة في إعادة جدولة الديون والحصول على المزيد منها وافقت مصر في خطاب النوايا بالالتزام التام ببرنامج صندوق النقد المعـروف ب"التثبيت والتكيف الهيكلي" وهي حزمة من السياسات الاقتصادية والاجتماعية ذات طبيعة انكماشية تقوم على عدد من المبادئ الملزمة للدولة المدينة نذكر منها [٥٣]:-

- أن تخفض الدولة المدينة قيمة عملتها المحلية وأن تحرر التجارة الخارجية من القيود المفروضة عليها.
- أن تتعهد بتقليل العجز في الموازنة العامة للدولة، من خلال إلغاء الدعم السلعي للضرورات.
- أن تكف الحكومة عن الاستثمار في المجالات الزراعية والصناعية، بأن يقتصر دورها فقط على إنشاء البنية التحتية الأساسية.
- ضغط الإنفاق الحكومي والموجه للتعليم والصحة والرعاية الاجتماعية.
- أن تقوم ببيع مؤسسات وشركات القطاع العام للمستثمرين المحليين والأجانب فيما عرف (بخصخصة القطاع العام).

ويلاحظ على هذه الإجراءات الاقتصادية بأنها ذات طبيعة انكماشية قصيرة الأجل، الهدف منها رفع يد الدولة عن قيادة التطور الاقتصادي تاركة المجال لقوى السوق، وهو أمر لازم للبدء في تطبيق المرحلة الثانية من رزمة السياسات الخاصة بالإصلاح الاقتصادي والمعروف باسم "التكيف الهيكلي".

أما فيما يتعلق بالمرحلة الثانية "مرحلة التكيف الهيكلي" فهي مرحلة ذات طبيعة طويلة الأجل وممتدة، تلتزم فيها "الدول المدينة" بالإذعان التام لما يتفتق عنه أذهان الاقتصاديين الغربيين فيما يتعلق بأسلوب المعالجة الاقتصادية وإدارة الأزمة في الدول المدينة.

إذ شخص صندوق النقد الدولي أزمة الديون المصرية بأنها مشكلة "إعلان إفلاس" يقتضي معالجتها بتحويل الدين النقدي إلى أصل إنتاجي في البلد المدين. ويرى خبراء البنك الدولي أنه باستطاعة الحكومات المدينة التخفيف من عبء ديونها الخارجية، وربما التخلص نهائيا من حالة النزيف المالي المستمر كل عام في البحث عن تدابير مالية لأقساط الدين الخارجي وخدماته، لو أنها قبلت أن "تقايض" ديونها الخارجية بتمليك الدائنين بعضاً من الأصول الإنتاجية التي تمتلكها الدولة (كشركات القطاع العام، مرافق أساسية كالسكك الحديدية، محطات توليد الكهرباء، الصرف الصحي، خطوط الملاحة الجوية والبحرية، التليفونات، المياه، الكهرباء، النقل الداخلي ...الخ) (٥٤).

وقد وقعت مصر في الفخ المنصوب لها إذ كان تنفيذ مبادئ وسياسات التثبيت والتكيف الهيكلي أهم وأبرز السياسات الاقتصادية خلال التسعينيات وحتى يومنا هذا في الألفية الثالثة، حيث وافقت الحكومة المصرية على مقايضة ديونها المالية بأصولها الإنتاجية الوطنية لأي

مشتري يتقدم، دولة كان شركات فوق القومية أو أفرادا أيا كانت جنسياتهم، إذ صدر القانون رقم ٢٠٣ لسنة ١٩٩١ بشأن "إعادة تنظيم شركات القطاع العام" وأعطى بموجب القانون لمجالس إدارة الشركات القابضة الحق في التصرف بالبيع في أصول الشركات التابعة للدولة (٥٥).

وقد صاحب هذه الخطوة حملة من الدعاية الإعلانية لتهيئة الرأي العام لقبول مثل هذه السياسات من خلال صب وابل من الهجوم والنقد اللاذع على القطاع العام ومشروعاته الخاسرة، وتدخل الدولة في النشاط الاقتصادي بأنها وراء الخسائر الفادحة التي عانى منها الاقتصاد المصري القومي ودفعه للاستدانة.

وهي كما تبدو سياسات ألفتها الحكومة المصرية، ووجدت فيها الغطاء الواقي لتبرير رفع يدها عن التزاماتها في قيادة القطاع الإنتاجي للدولة، بل وكذلك لتبرير تخليها عن التزاماتها تجاه المشروعات الخدمية الأخرى كالصحة والتعليم، حيث صاحب تبرير الدولة بدخول المستثمرين في مجال التعليم وتخليها عن ما اعتبره الشعب كحق دستوري في التعليم ومجانيته بجميع المراحل، حيث صب وابل من الهجوم على المجانية وما أدت إليه من قصور في مستوى التعليم وتخلفه عن تلبية حاجات التنمية المجتمعية من خلال ما تدفعه المؤسسة التعليمية من أعداد من الخريجين ناقصي الكفاءة ومعدومي المهارات، الأمر الذي يدفع بهم نحو الانضمام لجيش العاطلين عن العمل، وهو ما سوف يتكشف عند مناقشة الأوضاع التعليمية في المؤسسة التعليمية وهو كذلك ما سوف يتخذ ذريعة لإطلاق يد القطاع الخاص للولوج إلى هذه المؤسسة.

توزيع الدخل وظاهرة الفقر:

لقد استقر في أدبيات التنمية "إن الإنسان هو هدف التنمية، وأنه صانعها وسبيلها لتحقيق منافعه حاضراً ومستقبلاً" ومن هنا جاءت خطط التنمية متضمنة الكثير من الأهداف الخاصة بالتنمية البشرية كإشباع الحاجات اللازمة لإنسانية الإنسان، بهدف تجنيب الفرد ويلات الفقر والفاقة والمرض والجهل والتهميش الاجتماعي، وتمكينه من الاستمتاع بالأمن والأمان على حياته، حاضرة ومستقبله، وتوفير فرص المشاركة بإتاحة أكبر قدر من الخيارات أمام الفرد للمساهمة في مسيرة مجتمعه (٥٦).

ولعل في تحليل واقعنا الاجتماعي، وفي ضوء ما آلت إليه جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتداعياتها ما يكشف لنا عن مواضع الضعف والزلل، والتي تمثلت في إطار المنظومة المجتمعية إحدى معوقات انطلاقة النظام التعليمية نحو إحداث نقلة نوعية لمواجهة مشكلات الواقع واستخلاص رؤية مستقبلية يلعب التعليم دوراً رئيسياً في تشكيلها.

تشـــير البـــيانات الخاصة بالأمم المتحدة فيما يتعلق بالأوضاع الاقتصادية لمصر، إلى حـــدوث انخفاض في مستوى دخول الأفراد في مصر عن نظيره في الدول المتقدمة والناهضة علـــى السوء، إذ بلغ دخل الفرد في مصر نحو ٦٥٠ دولارا في العام، أي ما يعادل ٣,٥% من نظيره في الدول المتقدمة والتي يتراوح الدخل فيها ما بين ١٥-١٩ ألف دولار سنوياً [٥٧]. كما يشير تقرير التنمية المصري فيما يتعلق بتوزيع الدخول في مصر إلى أن نصيب ٤٠% من أقل السكان دخلاً يبلغ ١٩,٧% من مجمل الدخل القومي، وأن نسبة من يوصفون بالفقر المدقع تبلغ ٧,٦% من السكان، وذلك في عام ١٩٩٠ [٥٨].

التوزيع الجغرافي للدخول:

تشير بيانات تقرير التنمية المصري فيما يتعلق بنسب توزيع الفقر على محافظات مصر، أن متوســط دخـــل الفـــرد الريفي في السبعينيات كان يعادل ٦٢% من دخل الفرد في المناطق الحضـــرية، بيـــنما يبلغ نحو ٥٠% في الثمانينات، ثم تدنى إلى ما دون ٤٠% في التسعينيات، فمتوسط نصيب الفرد من الدخول عام ١٩٩٠ بلغ أعلاه في المحافظات الكبرى، خاصة القاهرة والإســكندرية وبور سعيد، ثم ينخفض في محافظات الوجه البحري، ثم تأتي محافظات الصعيد جنوب مصر خاصة القرى إلى أدنى مستوى له. فإذا كان متوسط نسبة الفقر المدقع من السكان في مصر عامة نحو ٧,٦% فإن نصيب المحافظات من هذه النسب كالآتي[٥٩]:-

- ١٧,٢% في أسيوط، ١١,١% في قنا، ١٠,٦% في المنيا، ٩,٨% في بني سويف، ٨,٢% فـــي الفـــيوم. أي أن محافظات الوجه القبلي تستأثر بنحو ٤٠% من جملة شريحة السكان شديدي الفقر، بينما تبلغ نصيب هذه الشريحة في الوجه البحري نحو ٢٩%.

توضـــح الصورة بجلاء مواضع الحرمان والتهميش الاجتماعي للمواطن المصري البسيط وهـــو مـــا يعكس انحراف العدالة الاجتماعية فيما يتعلق بتوزيع الدخول والخدمات في ظل هذا الـــنمط المشوه للتنمية الاجتماعية. إذ يشير تقرير التنمية الخاص بالأمم المتحدة إلى وجود ٢٨ مليون مواطن فوق سن الخامسة عشرة في عداد الأمية الهجائية منهـــــم ١٧,٣ مليون ذكــــــر بالغ [٦٠]، وهو ما يؤكده تقرير الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء بأن هناك ١٧,٥ مليون أمي تقريـــباً بنسبة ٣٨,٦% من مجموع السكان، يستأثر الريف المصري منهم بنحو ٧٠%. وأن من يحمـــل مؤهل أقل من الجامعي ١٤,٧ مليون مواطن بنسبة ٣٢,٨% من السكان يستأثر الريف مـــنهم بـــنحو ٦,٦ مليون مواطن بنسبة ٤٥%، وأن من يحمل مؤهل جامعي يبلغ ٢,٥٩ مليون مواطن بنسبة ٥,٨% من مجموع السكان نصيب أبناء الريف منهم ٢١%[٦١].

بهـذا العرض يتضح أن هناك اختلالاً واضحاً في ميزان العدالة الاجتماعية يؤكده تحيز نمـط التنمـية الاجتماعـية المشوه لصالح شريحة الأغنياء وساكني المدن الكبرى على حساب الفقراء والمهمشين من أبناء الريف المصري خاصة محافظات الوجه القبلي "الصعيد المصري"، وهـو ما ذهب إليه تقرير البنك الدولي إلى أن ٨٠% من الطلاب المنتمين لأسر فقيرة يحصلون علـى درجات منخفضة في امتحان شهادة إتمام المدرسة الثانوية العامة، في حين أن ٥٠% من أبـناء الأسـرة المـرتفعة الدخل والوضع الاجتماعي والثقافي يحصلون في المقابل على أعلى الدرجـات، وأنهم يستأثرون فيما يعرف بكليات القمة (الطب، الهندسة، العلوم، اللغات، الإعلام، ...الـخ)، كمـا يكشف نفس التقرير عن العلاقة بين التسرب من التعليم وظاهرة الفقر وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي تمثل خطراً حقيقيا على مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية والتوزيع النسبي للطلاب على مراحل التعليم ومدارسه المتنوعة[٦٢].

تقلص الطبقة الوسطى:

تجمـع الآراء علـى أن عبء نمط التنمية الاجتماعية في مصر تحت مظلة الإصلاح الاقتصـادي وشروطه يحمل الكثير من المخاطر للطبقات الشعبية الدنيا والطبقة المتوسطة على وجه الخصوص نظراً لغياب البعد الاجتماعي في توجهات السياسة الاقتصادية بشكل عام، والتي كـان مـن نـتائجها الارتفاع المستمر في معدلات التضخم وإلغاء الدعم عن الكثير من المواد الأساسية واستمرار ظاهرة اختلال هيكل توزيع الدخل لصالح الشرائح الاجتماعية الجديدة وهي أمـور مازالت تثقل كاهل الطبقات الدنيا والمتوسطة، خاصة وأن الحكومات المتعاقبة منذ بداية عقد الثمانينات وحتى الآن لجأت نحو فرض المزيد من الضرائب تحت مسميات مختلفة لتعويض الـنقص في مواردها المالية إلا أن النظام الضرائبي في ظل التضخم وارتفاع الأسعار قد عجز لـيس فقط عن تحقيق العدل الاجتماعي وإنما قد ساهم في تكريس ظاهرة الانقسام الطبقي حيث تحملت أعباءه الطبقات الدنيا والمتوسطة من المجتمع، فزادتها معاناة وعجز.

فلـيس مـن باب المبالغة القول بأن من أكثر تداعيات هذا النمط من التنمية خطورة ما أحدثـه من هزة عنيفة في المركز النسبي للطبقات الاجتماعية في مصر وكذلك الجانب القيمي للمجـتمع. إذ لـم يقـف هذا النمط عند فشله في إحداث نسبة نمو حقيقية أو توفير فرص عمل حقيقـية ... الخ، بل نسف الكثير من المكاسب الاجتماعية السابقة، ورمى بفئات اجتماعية كانت تحظـى مـن قبل بعمل مرموق ومستوى معيشة لائق ومستقر إلى هوة البطالة والتهديد بالفقر، وهـو أمـر لا يـزال يشكل في ظل سياسات الخصخصة والتخفيف من العمالة تهديداً مستمراً للاستقرار النسبي لفئات وطبقات المجتمع المصري.

ففي مقالة عن الطبقة الوسطى في مصر يخرج الكاتب بالصورة الإجمالية التالية للتركيبة الطبقية للمجتمع المصري خلال عقد التسعينيات نجملها في [٦٣]:-

- الطبقة الاجتماعية العليا وتشكل نحو ٣-٥% من جملة الأسر المصرية (٣٠٠ ألف إلى نصف مليون أسرة).
- الطـبقة الوسـطى وتشكل نحو ٤٨-٥٠% من جملة الأسر (٤,٧ مليون أسرة) موزعة كالتالي:-
  - الشرائح العليا من الطبقة الوسطى وتشكل ١٠% من جملة الأسر (مليون أسرة).
  - الشـرائح الوسطى من الطبقة الوسطى وتشكل ٢٣% من جملة الأسر (٢,٣ مليون أسرة).
  - الشـرائح الدنـيا مـن الطبقة الوسطى وتشكل ١٥% من جملة الأسر (١,٥ مليون أسرة).
- الطبقة الدنيا وتشكل نحو ٤٧% من جملة الأسر المصرية (٤,٥ مليون أسرة) منها (٢,٥ مليون أسرة) تعاني شظف العيش وتعيش تحت ظروف اقتصادية بالغة القسوة.

وهو ما يؤكده تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عن انحراف العدالة في توزيع الدعم والخدمـات، وواقـع هذا الانحراف على المواطن المصري البسيط في خطط التنمية خلال عقد التسعينيات ممثلا في [٦٤] :-

- ٣٤% من السكان يعيشون في فقر مدقع.
- ١٠٢ ألف طفل يموتون سنوياً دون سن الخامسة.
- ٧٥٩ ألف طفل دون سن الخامسة يعانون من سوء التغذية.
- ٦٠٠ ألف مواطن محرومين تماماً من أية خدمات صحية.
- ٥,٩ مليون مواطن محرومين من مياه شرب مأمونة.
- ٢٩,٥ مليون مواطن يعيشون بدون صرف صحي.
- ١٧,٣ مليون مواطن (ذكر) فوق سن ١٥ سنة في عداد الأمية.
- ١٠,٧ مليون مواطنة (أنثى) بالغة فوق سن ١٥ سنة أميات.

ما يهمنا في هذا التقسيم هو وضع الطبقة الوسطى وشرائحها المختلفة الوسطى والدنيا، إذ أن ١٥% تقريـبا من الشريحة الدنيا من الطبقة الوسطى مهددة دائماً بالنكوص والتدحرج إلى مصـاف الطبقات الدنيا، وهو من أكثر تداعيات هذا النمط من التنمية الاقتصادية خطورة، نظراً

لكون هذه الطبقة هي النواة الحقيقية للمجتمعات المدنية، فهي تضم بين ضلوعها فئات اجتماعية متـنوعة عرفـت بتضـامنها حول القضايا الأساسية كالدفاع عن الحريات والعدالة الاجتماعية وحقـوق الإنسـان والديمقراطـية، كما أنها الطبقة الكاسحة لجميع تيارات التطرف، ومن بين صفوفها تبرز النخب السياسية والفكرية التي تجدد دائماً طاقات المجتمع الفكرية.

وترجع أهمية الطبقة الوسطى هنا لما قد يكشف عنه البحث من أن القرار الوزاري رقم ٩٧ لسنة ١٩٧٧ وكذلك القرار الوزاري رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية بمثابة استرضاء الدولة لهذه الطبقة بتوفير نوع من التعليم الجيد لأبنائهم، حين عجزوا عن توفير تعليم متميز لأبنائهم بمدارس التعليم الخاص المرتفع المصاريف بصفة مستمرة، في الوقت الذي عجـزوا فـيه عن توفير حياة اجتماعية لائقة بأوضاعهم الاجتماعية والثقافية في ظل التدهور الاقتصادي.

انطلاقـاً من كون التعليم أحد مكونات المنظومة المجتمعية ومرآته العاكسة فمن المنطق أن تحكمه علاقات التأثير والتأثر بما يجري في مجتمعه من متغيرات والتأثير فيها مرة أخرى.

ولعل في السعي نحو الإجابة عن التساؤل التالي: إذا كان الهدف من سياسات الإصلاح الاقتصادي في ظل استراتيجية إعادة الهيكلة كما ادعى البعض هو تحقيق انطلاقة تنموية مع عدم إهدار العدالة الاجتماعية، فهل حقق التعليم هذا الهدف خلال الربع قرن المنصرم؟ وفي أي جانب يمكن أن توضع مدارس اللغات التجريبية من حيث العدالة الاجتماعية؟

ضعف القدرة على الالتزام بأعباء التعليم:

أولاً: تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم:

إن جوهـر التكيف الهيكلي يتحدد في تعديل أولويات الإنفاق العام، بإطلاق آلية السوق واسـتبعاد دور الدولـة وتحجيمه فقط في عملية إعداد اللوائح والتشريعات المساعدة على جذب الاسـتثمارات وتحديـد العلاقـات القانونـية في تعاملها، تاركة تنظيم وتحديد أولويات الإنفاق والاستثمار واختيارات النمو لآليات السوق. يستوي في ذلك الإنفاق على الإنتاج السلعي والإنتاج فـي مجال التنمية البشرية. فمعيار النجاح طبقاً لآليات السوق هو العائد المباشر والآني للإنفاق عليه. بغض النظر عن الاستثمارات ذات المكون الاستراتيجي خاصة فيما يتعلق بمكون التنمية البشـرية، وهي استثمارات أولى بالاهتمام والعناية رغم كونها استثمارات لا تقدم عائداً مباشراً وغير منظور في المدى القصير.

يعتبر الإنفاق الحكومي في مجال التنمية البشرية عامة وفي قطاع التعليم النظامي خاصة واحداً من أهم أدوات السياسة المالية تحقيقاً للوظائف الأساسية لأية دولة، والتي تتمثل كما سبق القول في الدفاع والأمن والعدالة. وهو ما يلقي الشك في الكثير من الشعارات التي تضمنتها الوثائق التعليمية الصادرة منذ بداية الثمانينات من أن التعليم قضية أمن قومي، وأن تحسين وتحديث التعليم قاطرة الدخول للألفية الثالثة ... الخ.

إن نظرة سريعة على المخصصات المالية للإنفاق الحكومي على التعلم في مصر توضح تصاعد الإنفاق على التعليم خلال عقدي الثمانينات والتسعينيات، إذ ارتفعت هذه المخصصات من ٣٣٨ مليون جنيه مصري عام ١٩٧٩ إلى ٦٨٨ مليون عام ١٩٨٣، ثم إلى أكثر من ١,٠٣٥ مليار جنيه مصري عام ١٩٨٥ ثم إلى ١,٥١٢ مليار جنيه في موازنة ٨٨/ ١٩٨٩(٦٥). أما في التسعينيات فقد تصاعدت المخصصات المالية للإنفاق على التعليم بصورة ملحوظة إذ ارتفعت هذه المخصصات في الموازنة العامة للدولة سنة ١٩٩٠-١٩٩١ لتسجل ٣,٥٦٨ مليار جنيه بنسبة ٨,٤٦% من إجمالي الموازنة العامة، نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٥,٤% من جملة الإنفاق للموازنة العامة للدولة وما يعادل ٤,٥% من جملة الناتج المحلي. أما في عام ٩٤-١٩٩٥ فقد بلغ الإنفاق على التعليم ٧,٩٧٧ مليار جنيه بنسبة ١٣,٧% من إجمالي الموازنة العامة للدولة ونحو ٥,١٣% من إجمالي الناتج المحلي، كان نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٥,٦ مليار جنيه. أما في الأعوام ١٩٩٨/٩٧، ٩٩/٢٠٠٠ فقد بلغت موازنة التعليم ١٣,٣٠٤، ١٦,٨٦١ مليار جنيه على التوالي كان نصيب التعليم قبل الجامعي منها ٨,٧٨١، ٩,٨٣٤ مليار جنيه مصري (٦٦).

أي أنه بنظرة سريعة على المخصصات المالية للإنفاق الحكومي على التعليم يكشف عن تزايد لا جدال فيه لهذه المخصصات وهو ما يكشف عن الاهتمام المتزايد لمكون التعليم في موازنة الدولة، إلا أن الصورة قد تهتز وتعطي مؤشرات وهمية إذا ما أخذنا الاعتبارات التالية:-

- تدهور الأوضاع الاقتصادية للبلاد وانكشاف أوضاع مصر المالية مع بداية عقد الثمانينات (الأزمة الاقتصادية العالمية ١٩٨٢) وخضوع مصر لإرشادات صندوق النقد الدولي لإعادة جدولة الديون وضخ المزيد من المنح والقروض للإصلاح الاقتصادي تمهيدا للاندماج في الاقتصاد العالمي.
- تخفيف الدولة من مسئولياتها فيما يتعلق بتقديم الدعم السلعي والخدمات والتوظيف في الوقت الذي زادت فيه الأسعار نظراً لزيادة نسبة التضخم من ٨% إلى ١٩% عام

١٩٨٥. الأمر الذي أصبح معه الجنيه المصري يساوي عشرين وحدة فقط بدلاً من مائة وحدة واستمرار هذا التدني نظراً لاستمرار العجز في ميزان المدفوعات [٦٧].

- أن نصـــيب الأجور والمرتبات (مخصصات الباب الأول من الموازنة العامة للتعليم) قد ارتفـــع مـــن ٨٥% عام ١٩٧٩ إلى ٨٧% عام ١٩٨٣/٨٢، ثم إلى أكثر من ٩٢% في العـــام ١٩٨٩/٨٨ [٦٨]. الأمر الذي يكشف عن التهام هذا الباب لموازنة التعليم، وهو ما يعكـــس انخفاض الإنفاق على العملية التعليمية من حيث الإنفاق على الأجهزة والمعامل وغيرها من المتطلبات الحقيقية للعملية التعليمية.
- أن أعداد التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي في تزايد مستمر، إذ تشير الإحصاءات إلى ارتفاع أعدادهم من ٧,٢٥٩ مليون تلميذ في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ إلى ٩,٥٨٤ ملـــيون عام ١٩٨٦/٨٥، ثم إلى ١١ مليون تلميذ عام ١٩٩٠/٨٩، استمرت هذه الزيادة لتســـجل خلال حقبة التسعينات إلى ما يزيد عن ١٢,١٠١ مليون تلميذ عام ١٩٩٢/٩١، ارتفعت إلى ١٤,٣٤٧ مليون تلميذ في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ [٦٩].

أي أن هناك زيادة تقدر بنحو ٢,٥ مليون تلميذ عن عام ١٩٩٢/٩١ بنسبة ٢١,٥%، وأن الزيادة قد تركزت في تلاميذ التعليم الأساسي حيث بلغت ١,٣٦٨ مليون طفل بنسبة ١٣,٥% عن العام الدراسي ١٩٩٢/٩١. الأمر الذي ينذر بتفاقم مشكلات تعليمية أخرى في ظل قصور الموازنة الخاصـــة بالتعلـــيم، والتي كان من أبرزها مشكلة الأبنية المدرسية والعجز عن تحقيق الاستيعاب الكامل فضلاً عن قصور اليوم الدراسي ... الخ.

ثانياً: الأبنية المدرسية (الواقع والاحتياجات):

أدت الأهداف الطموحة لدى الأفراد تجاه التعليم والرغبة في تحقيق الاستيعاب إلى زيادة الضـــغوط على المؤسسة التعليمية حيث زادت الفجوة بين متطلبات التعليم وبين طاقات وقدرات المؤسســـة التعليمـــية فـــي ظـــل الانفجار السكاني الذي يدفع باستمرار بمزيد من الأطفال نحو المدارس مطالبين بالحق الدستوري في التعليم، الأمر الذي كشف عن ما يشوب العلاقة بين قدرة المؤسســـة التعليمية على استيعاب هذه الأعداد وتوفير خدمة تعليمية جيدة وبين الزيادة السكانية غير المنضبطة من عدم اتساق وخلل من ناحية، وبين الزيادة السكانية وقصور الإمكانات خاصة فيما يتعلق بالإمكانات الفيزيقية (الأبنية المدرسية).

جدول رقم (١)

حالة الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والمعانة في نوفمبر ١٩٨٤ [٧٠]

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	مدى صلاحية المبنى المدرسي			عدد المدارس غير المزودة بالتيار الكهربي	عدد المدارس غير المزودة بمياه الشرب	عدد المدارس التي ينقصها المرافق الصحية
		صالح تماما	غير صالح	يحتاج لإصلاح وترميم			
الابتدائية	٩١٧٠	٥٤٣٣	٩٥٩	٢٧٨٩	٣٦٣٣	٧٢١	٣٣٥
الإعدادية	٢٢٥٤	١٥٣٨	٧٢	٦٤٤	٣٢٤	٨٣	٦٠
جملة التعليم الأساسي	١١٤٢٤	٦٩٦٠	١٠٣١	٣٤٣٣	٣٩٥٧	٨٠٤	٣٩٥
جملة التعليم قبل الجامعي	١٢٥١٥	٧٧٨٦	١٠٦٣	٣٦٦٦	٤٠٠٠	٨١٤	٤٠٢

كشف تقرير وزارة التربية والتعليم عن أوضاع المدارس في نوفمبر ١٩٨٤ عن:-

- إجمالي عدد مدارس التعليم العام ١٦,٦٧٩ مدرس في مختلف مراحل التعليم العام، تعمل فـــي ١٢,٥٣٥ مبـــنى مدرس- أي أن هناك ٤,١٤٤ مدرسة محرومة من أن يكون لها مبنى مستقل ونسبتها ٣٣% من جملة المدارس. يأتي التعليم الابتدائي على رأس القائمة. إذ يقـــدر نصيب التعليم الابتدائي من المدارس المحرومة من أن يكون لها مبنى خاص بـــنحو ٣٠٣٨ مدرسة بنسبة ٧٣,٣١% من إجمالي العجز بالأبنية التعليمية. يأتي بعدها فـــي المرتـــبة التعليم الإعدادي، إذ يعاني من وجود ٨٠٨ مدرسة بدون مبنى خاص ، بنسبة ١٩,٥% أي أن التعليم الأساسي بحلقتيه يكاد يستأثر بتلك الظاهرة بنسبة ٩٢,٨% من جملة العجز بالتعليم قبل الجامعي.
- ليســـت جميع الأبنية المدرسية صالحة للعمل، فالصالح منها يقتصر على ٧٧٨٦ مبنى مدرســـي بنسبة ٦٢% من جملة الأبنية المدرسية، وأن هناك ١٠٦٣ مبنى مدرسياً آيلاً للسقوط، وأن هناك ٤٦٦٦ مبنى مدرسي في حاجة للصيانة والترميم.
- يوجـــد ٤٠٠٠ مدرســـة غير مزودة بالكهرباء، ٨١٤ مدرسة غير مزودة بمياه الشرب النقية، ٤٠٢ مدرسة ينقصها المرافق الصحية.
- اســـتنفذت مبانـــي الفصول التي زيدت إلى المدارس في السنوات الأخيرة معظم الأفنية والفراغات، فلم يعد هناك متسع لحركة التلاميذ، أو ممارسة أي من الأنشطة والهوايات.

وقد قدر التقرير القيمة الإجمالية التقديرية للإصلاحات المطلوبة للأبنية التعليمية الخاصة بالتعلـــيم الابتدائـــي بـــنحو ١٧٨ مليون جنيه، والتعليم الإعدادي بنحو ٢٢,٤ مليون جنيه طبقاً لأسعار ١٩٨٤.

وقـد وضعت الوزارة خطة عشرية للمباني المدرسية للتعليم قبل الجامعي ٨٥/١٩٨٦-١٩٩٥/٩٤ قـدر فيها حاجة التعليم الإبتدائي خلال سنوات الخطة بنحو ٣٧٥٧ مدرسة جديدة، ولإلغـاء الفـترات المسائية ٢٥٠٠ مدرسة، أي أن التعليم الابتدائي في حاجة وحده إلى ٦٢٥٧ مدرسة جديدة، بتكلفة إجمالية ١,٠٠١ مليار جنيه طبقاً لأسعار ١٩٨٤ (٧١).

أمـا في التعليم الإعدادي فقد قدرت الخطة حاجة التعليم الإعدادي من المباني المدرسية (مدارس جديدة+مدارس إحلال) بنحو ٢٣٢٦ مدرسة ولإلغاء الفترات بنحو ٥٠٠ مدرسة، أي أن التعليم الإعدادى كما جاء بالخطة يحتاج إلى ما يقدر بنحو ٢٨٢٦ مدرسة جديدة للوصول لليوم الكامل وإلغاء الفترات المسائية وخفض الكثافة وهو أمر يتكلف كما جاء بالمشروع ٦٩٨ مليون جنيه طبقاً لأسعار ١٩٨٤ (٧٢).

وقد قامت الوزارة ببذل المزيد من الجهد بغية الوصول بالأبنية المدرسية خاصة التعليم الأساسـي إلـى المسـتوى اللائق، ففي إطار الخطة الخمسية ٨٢/١٩٨٣-٨٦/١٩٨٧ خصص لقطاع التعليم نحو ٥١٠ مليون جنيه بالإضافة إلى ١٨,٩ مليون جنيه لدعم مشروع مباني التعليم الأساسي بالمحافظات والذي يموله بنك الاستثمار، فضلاً عن تخصيص الوزارة نحو ٨٥% من جملـة اعـتمادات الباب الثالث والبالغ قيمتها في سنوات الخطة نحو ٣,٩٥٨,٧٥٠,٠٠٦ مليون جنـيه (نحـو ٤ مليار جنيه) لمشروع المباني المدرسية (٧٣). وهو أمر ساعد على إنشاء مئات المـدارس الجديدة، إلا أن معدل الزيادة في الطلب على التعليم في ظل الزيادة الرهيبة في أعداد الطالبيـن لحق التعليم من الأطفال يجعلنا لا نشعر بهذه الزيادة، وهو ما يكشف عنه تقرير آخر لوضـع الأبنية في نهاية عقد الثمانينات. والذي يعد بمثابة مرآة كاشفة لأوضاع التعليم في عقد التسعينات فيما يتعلق بالأزمة.

تقرير وزارة التربية والتعليم عن أوضاع المدارس في نوفمبر ١٩٨٩

جدول رقم (٢)

حالة الأبنية التعليمية في نوفمبر ١٩٨٨/١٩٨٩ (٧٤)

المرحلة التعليمية	جملة عدد المباني	الغرض من تشييد المبني		ملكية المبني		صلاحية المبنى			التيار الكهربائي	
		شيد لمدرسة	لغرض آخر	ملك الدولة	مستأجر جزئيا أو كليا	صالح تماما	غير صالح	يحتاج إصلاح	مزود بتيار	غير وزود
ابتدائي	١٠٩٧١	٩٠٣٦	١٩٣٥	٧٤٠١	٣٥٧٠	٧٠٤٤	٩٠٥	٣٠٢٢	٧٧٢٢	٣٢٤٩
إعدادي	٣١٣٥	٢٩٤٢	٢١١	٢٦٩١	٤٦٢	٢٣١٨	٧٠	٧٦٥	٢٦٧١	٤٨٢
الجملة	١٤١٢٤	١١٩٧٨	٢١٤٦	١٠٠٩٢	٤٠٣٢	٩٣٦٢	٩٧٥	٣٧٨٧	١٠٣٩٣	٣٧٣١

المرحلة	مياه الشرب			مرافق صحية			هل توجد مكتبة			الأفنية المدرسية		
التعليمية	من مرفق المياه	مصادر أخري صالحة	مصادر غير صالحة	صالحة وكافية	صالحة وغير كافية	غير صالحة	لا توجد	نعم	لا	كافيه	غير كافية	لا توجد
ابتدائي	٨٤١٩	١٧٣٢	٨٢٠	٦١٤٨	٢٩٥٦	١٤٦٦	٤٠١	١٨٧٢	٩٠٩٩	٦٩٣٩	٢٦٧٨	١٣٥٤
إعدادي	٢٧٨٣	٢٥٤	١١٦	٢٠٢١	٧٧٩	٢٦٤	٨٩	٢٤٥٥	٦٩٨	٢٢٤٠	٧٧٧	١٣٦
الجملة	١١٢٠٢	١٩٦٨	٩٣٦	٨١٦٩	٣٧٣٥	١٧٣٠	٤٩٠	٤٣٢٧	٩٧٩٧	٩١٧٩	٣٤٥٥	١٤٩٠

يشـــير الـــتقرير إلى استمرار حالة العجز المستمر، ليس فقط في تدبير الموارد المالية اللازمـــة لبناء المدارس الجديدة لمواجهة الزيادة المتدفقة في أعداد التلاميذ بل أيضاً عن توفير الاعتمادات الكافية لصيانة الأبنية التعليمية القائمة بالفعل واستكمال ما ينقصها من مرافق أساسية إذ يلاحظ:

- اســتمرار ظاهـــرة المباني المدرسية التي شيدت لغرض غير المدرسة وعددها ٢١٤٦ مبنـــي مدرســـى بنسبة ١٥% من جملة المباني المدرسية، وإن النصيب الأكبر منها في التعليم الابتدائي.
- أن نسبة المباني المدرسية الصالحة بالتعليم الأساسي يصل عددها ٩٣٦٢ مبني مدرسي بنسبة ٦٦% من جملة المدارس.
- أن عـــدد المباني المدرسية التي تعوزها مياه شرب نقية ومرافق صحية فيصل عددها إلى ٣١٥٦ مبني مدرسياً بنسبة ٢٢,٥% نصيب التعليم الابتدائي فيها ٢٦٨٧ بنسبة ٢٤,٥%.
- أما بالنسبة للأفنية المدرسية وكفايتها فيشير التقرير إلى أن تفاقم تلك الظاهرة إذ أن هناك ٣٤٥٥ مبـــنى مدرسى بنسبة ٢٤,٥% تعاني من عدم كفاية الأفنية ، وأن هناك ٤٠٣٢ مدرسة محرومة من للأفنية نصيب التعليم الابتدائي منه ٣٦,٧٥%.
- أمـــا بالنســـبة لـــتوافر المكتبات المدرسية، فهناك عدم أكترات بها نظراً لأزمة الأبنية وارتفـــاع الكـــثافة، فكانت أولي ما ضحى بها في ظل الأزمة تبعها الأنشطة الرياضية فالمجالات والأنشطة العلمية والعملية كالصوبات الزراعية والاقتصاد المنزلي... وأخيراً المعامل... الخ نظراً للحاجة الي حجراتها لتكديس التلاميذ بها.

أما في عقد التسعينيات فلم يكن الحال بأفضله من سابقة فيما يتعلق بشأن الأبنية المدرسية وكفائتها . فرغم الجهود المبذولة من قبل الدولة تجاه التعليم ورصد الميزانيات لإصلاح أحواله خاصـة فيما يتعلق بتوافر الأبنية المدرسية إلا أن الواقع يشير إلى تواضع أهمية التعليم في أجنده الأولويات لدي القيادة السياسية، وهو ما يؤكده التخصيص المتواضع لميزانية التعليم على أرض الواقع بعيداً عن الأرقام.

فـي ضوء ما سبق عرضه من استمرار الأزمة الاقتصادية وتخفف الدولة من مسئولياتها الاجتماعـية وتقلـيص الإنفـاق العام واستمرار انخفاض القيمة الشرائية للجنية المصري أصبحت موازنة التعليم قبل الجامعي في سنة ١٩٩١/٩٠ والبالغة ٢,٢٩٦ مليار جنية تمثل ضعفى (٢٠٠%) موازنـة عـام ١٩٨٦/٨٥ والبالغة ١,٠٣٥ مليار جنية من حيث الشكل فقط أما ميزانية التعليم عام ١٩٩٩/٩٨ والبالغة نحو ٩,٨٠٠ مليار جنية تمثل خمسة أضعاف (٥٠٠%) ميزانية عام ٩٠/ ١٩٩١ من حيث الشكل أيضاً أما من حيث قيمتها الشرائية فيهي تعادل ميزانية ١٩٩١/٩٠ مع افـتراض ثبات الأسعار عند قيمتها الفعلية عام ٨٥/ ١٩٨٦ مع استبعاد العديد من المتغيرات، مـثل زيادة عدد العاملين بالتعليم وارتفاع مخصصات الباب الأول، الذي التهم وحده ٤,٨ مليار جنـية في موازنة عام ١٩٩٦/٩٥ (أي ضعف موازنة التعليم عام ١٩٩٢/٩١ وأربعة أضعاف موازنة ١٩٨٦/٨٥).

تشـير الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بوجود تصعيد مستمر في أعداد التلامـيذ فـي مراحل التعليم قبل الجامعي خاصة مرحلة التعليم الأساسي، إذ زاد عدد التلاميذ بمراحل التعليم قبل الجامعي من ٧,٦٦٧,٧٧٨ مليون تلميذ سنة ١٩٨٢/٨١ منهم ٦,٤٠١,٣٦٣ مليون تلميذ بالتعليم الأساسي إلى نحو ١١,٨٣٧,٢٦٤ مليون تلميذ منهم ١٠,٥٩٨,١٩٩ مليون تلميذ بالتعليم الأساسي في العام الدراسي ١٩٩١/٩٠ [٧٥] ثم إلي ١٣,٩٢٣,٨٤٥ مليون تلميذ في العـام الدراسـي ١٩٩٦/٩٥ مـنهم ١١,٠١٠,٢٧٧ مليون تلميذ بالتعليم الأساسي [٧٥] ، ثم إلى ١٤,٣٤٧,٣٨٦مليون تلميذ عام ١٩٩٩/٩٨ منهم ١٢,٤٧٢,٤٥٠ تلميذ بالتعليم الأساسي بزيادة قدرها ١٨٧% عن عام الأساس ١٩٨٢/٨١، ١٢١% عن العام ٩٠/ ١٩٩١ [٧٦].

وقـد أدت هـذه الزيادة غير المنضبطة في أعداد التلاميذ فضلاً عما أحدثه زلزال أكتوبر ١٩٩٢ مـن تهـدم مئات الأبنية المدرسية أن أصبحت الاعتمادات المالية متواضعة للغاية، لا تحـدث أي أثر في شأن إصلاح المباني المدرسية خاصة في التعليم الابتدائي حيث تحظى هذه المـرحلة بالنصـيب الوافر من الأبنية القديمة والمتصدعة فضلاً عن كون أكثر من ٩٠% من المدارس التي أعدت لأغراض أخري غير التعليم من نصيب التعليم الابتدائي.

وقد قدرت هيئة الأبنية التعليمية احتياجات التعليم من الأبنية المدرسية الجديدة عام ٢٠٠٢ بنحو ١٩,٩٤٧ مدرسة موزعة كالتالي [٧٧] :

- لمواجهة الزيادة السكانية ٣٦٨٦ مدرسة.
- لمواجهة تعدد الفترات الدراسية ٥٤٠٨ مدرسة.
- لمواجهة الكثافة المرتفعة الفصول ١١٩١ مدرسة.
- لإحلال مدارس قديمة آيلة للسقوط ٥١٨٠ مدرسة.
- لمواجهة ظاهرة المتسربين بالتعليم الأساسي٤٤٨٢ مدرسة.

بهذا العرض يتضح ما آلت الأوضاع التعليمية في ظل الأزمات.

مدارس القطاع الخاص:

إن مفهــوم التكــيف الهيكلــي فــي القطاع التعليمي يختلف عنه في قطاع المشروعات الإنتاجــية أو الســياحية ... الــخ. إذ أنه لا يأخذ شكل بيع أو تأجير أو حتى التنازل عن إدارة المدارس الحكومية للقطاع الخاص كما تم في القطاعات الإنتاجية والخدمية الأخرى، لكن يعني فــي المقــام الأول مــزيدا من التخفف من القيود والالتزامات المفروضة على إنشاء المدارس الخاصة بهدف تشجيع وتحفيز رأس المال الخاص على إيلاج هذا القطاع وزيادة استثماراته في إنشــاء المــدارس لــتعويض النقص الناتج عن عجز المؤسسة التعليمية على توفير الاعتمادات المالية اللازمة لتلبية الضغط الشعبي على التعليم (٧٨) .

وقــد قدمــت الدولــة وربما عن غير قصد للقطاع الخاص في مجال التعليم، ليس فقط الغطــاء الواقــي والمبرر لوجوده وانتشاره، ولكن أيضا المادة الخام للدعاية لهذا الاستثمار في مجال التعليم من خلال الهجوم على النظام التعليمي الحكومي ومدى جدواه، إذا كان خريجو. هذا النظام يوصفون بانعدام الكفاءة وعدم القدرة على التواصل مع المجتمع، وتدني المهارات العلمية والتكنولوجــية للــتعامل مع متطلبات التنمية في مجال الصناعة والخدمات .. الخ ، وأتهام هذه المؤسسة بأنها وراء زيادة أعداد العاطلين من خريجي المدارس المتوسطة والجامعات.

إذ دأب الخطــاب التعليمي الرسمي منذ البدايات الأولى للانفتاح الاقتصادي على ترديد نغمــة واحــدة وكأنهــا دفاع مبكر، أو مبرر لشكوكهم حول فقدان الثقة في القدرة على اجتياز المشــكلات التعليمــية المــتراكمة منذ الستينيات وإصلاح أحوال التعليم وجعله أكثر قدرة على الــتعامل مع قضايا المجتمع، فراحوا يلقون التبعية والمسئولية على ظروف وملابسات أصبحت فــي ذمــة التاريخ ناسيين أن الكثير من تلك المشكلات ترجع إلى سياسات اقتصادية واجتماعية خاطئة. إذ تضمن الخطاب الرسمي التعليمي إشارات لقصور العملية التعليمية في مواضع كثيرة مــنها أن التعلــيم المصري قد بلغ درجة من الإجهاد والمعاناة مما يستحق معه معالجة نواحي الإجهاد. وفي موضع آخر "إن التعليم طوال الربع قرن الماضي منذ ثورة ١٩٥٢ ربما يكون قد نجح بقدر ما في تغيير أوضاع بعض الأفراد، إلا أنه لم ينجح في تغيير واقع المجتمع المصري ودفعــه علــى طريق التنمية الشاملة" (٧٩) . وفي إشارة إلى سوء استخدام التكنولوجيا التعليمية وســوء أحــوال الأبنية جاء أن الأدوات والتجهيزات والمعامل المدرسية لا تستخدم، إما لعدم وجود الأماكن المناسبة، أو لسوء المرافق، أو لعدم تدريب المعلمين على كيفية استخدامها، وهو مــا أدى إلى إهمال المجالات العملية، ناهيك عن اليوم المدرسي الذي تحول إلى ثلاث ساعات فقــط، والســنوات التســع للتعليم الأساسي إلى أربع سنوات وربما ثلاث ... الخ (٨٠). وأخيرا

التشـــكيك فيما سبق إعلانه من إحصاءات رسمية حول الاستيعاب وأننا لم نصل بعد إلى ٨٠% مـــن نســـبة اســـتيعاب الأطفال ممن هم في سن الإلزام، وأن هناك ٢٥% من أعداد الأطفال لم يصـــلهم بعد مظلة التعليم، وأن نسب التسرب من التعليم الأساسي تقدر بـــ٣٠% تقريبا، وانتهاء بالتصريح بأن مدارسنا أصبحت بأوضاعها الحالية أقرب لمراكز أو تجمعات إيواء منها لمدارس تعليمية ترسم البسمة على وجوه أطفالنا (٨١) .

وهـــي أمور تشير في مجملها إلى تدهور وتدني مقومات العملية التعليمية بمدارسنا ليس فقـــط بمقايـــيس الدول المتقدمة الغنية، وإنما أيضا بمقاييس الدول الفقيرة مما دفع بأولياء أمور التلامـــيذ إلى الهرب بذويهم إلى مدارس القطاع الخاص طلباً للحصول على خدمة تعليمية جيدة بعيداً عن المدارس الحكومية.

ويشـــير الـــبعض إلـــى ارتباط التوسع في مدارس القطاع الخاص بالانفتاح الاقتصادي واستشراء الأنشطة التجارية ذات الطابع الأجنبي من بنوك ومصارف وفنادق وتوكيلات تجارية وخدمـــية ... الـــخ. وممـــا أظهر الحاجة إلى استخدام عمالة تتقن اللغات الأجنبية بصفة عامة والإنجليزية بصفة خاصة وهو أمر لا يتوافر في التعليم الحكومي العام (٨٢) .

تكشـــف الإحصـــاءات الخاصـــة بوزارة التعليم عن حدوث نمو متزايد في قطاع التعليم الخـــاص الابتدائـــي، إذ سجلت الإحصاءات في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ عن وجود ٩٢١ مدرسة خاصـــة مـــن جملة مدارس التعليم الابتدائي البالغة ١٥٣٦١ مدرسة بنسبة ٦% زيدت إلى ١٠٧٥ مدرســـة فـــي العـــام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ بنسبة ٧%، ثم إلى ١٢٢٠ مدرسة عام ١٩٩٩/٩٨ من مجمـــوع المـــدارس والبالغ عددها ١٥٥٦٦ مدرسة بنسبة ٨%، ثم ارتفعت إلى ١٣٦٧ مدرسة في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣ من جملة مدارس التعليم الابتدائي والبالغ عددها ١٦١٥٩ بنسبة٨,٥% تقريباً، وأن نسبة الزيادة عن عام الأساس ١٩٩٢/٩١ تقدر بـــ ٤٤٦ مدرسة بنسبة ٤٨% (٨٣) .

كمـــا تشـــير الإحصـــاءات الخاصة بأعداد المقيدين بالتعليم الابتدائي الخاص إلى زيادة ملحوظـــة، إذ بلـــغ عـــدد تلامـــيذ التعليم الابتدائي الخاص في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ نحو ٤٢٤,٣١٣ ألف تلميذ من جملة تلاميذ التعليم الابتدائي والبالغ عددهم ٦,٥٤١,٧٢٥ مليون تلميذ بنسبة ٦,٥%، ارتفع إلى ٥٤٩,٠١٠ ألف تلميذ في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ من جملة التلاميذ والـــبالغ ٧,٣٥١,١١٨ ملـــيون تلميذ بنسبة ٧,٥% ثم ارتفع إلى ٥٧٥,٠٦٩ ألف تلميذ في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣ من جملة التلاميذ والبالغ ٧,٢١٤,٨٢٦ مليون تلميذ بنسبة ٨%، وبزيادة تقدر بـــ١٥٠,٧٥٦ ألف تلميذ بنسبة ٣٥,٥% عن سنة الأساس ٩١/ ١٩٩٢ (٨٤) .

أمـــا فـــيما يتعلق بالتعليم الإعدادى الخاص، فإن الإحصاءات تشير إلى أن هناك تزايد مماثل للتعليم الابتدائي، إذ تشير الإحصاءات عن وجود ٤٠٥ مدرسة إعدادية خاصة سنة ٩١/ ١٩٩٢ مـــن مجموع مدارس التعليم الإعدادي والبالغة نحو ٥٨٥٣ مدرسة إعدادية بنسبة ٧%، زيـــدت إلى ٥٨٦ مدرسة عام ١٩٩٥/٩٤ ثم ارتفعت إلى ٧٩١ مدرسة في العام الدراسي ٩٨/ ١٩٩٩ مـــن جملة المدارس الإعدادية والبالغة ٧٠٤٥ مدرسة بنسبة ١١,٢٥%، ثم ارتفعت إلى ٩٦١ مدرســـة إعداديـــة خاصة في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣ من جملة المدارس الإعدادية والـــبالغ عددها ٨٣٠٠ مدرسة بنسبة ١٢,٨% بزيادة تقدر بـــ٥٨٦ مدرسة بنسبة ١٤٥% عن سنة الأساس ١٩٩٢/٩١ (٨٥).

أما فيما يتعلق بأعداد التلاميذ المقيدين بالتعليم الإعدادي الخاص، فتشير الإحصاءات إلى زيادة ملحوظة إذ سجلت البيانات وجود ٩٢,٢٩٦ ألف تلميذ سنة ١٩٩٢/٩١ من مجموع تلاميذ المرحلة الإعدادية والبالغ عددهم ٣,٥٩٣,٣٦٥ مليون تلميذ بنسبة ٢,٦%، ارتفع إلى ١١٧,١٢١ ألف تلميذ في العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤، ثم قفز إلى ١٦٧,٧١٧ ألف تلميذ عام ١٩٩٩/٩٨ من مجمـــوع التلامـــيذ الـــبالغ عددهـــم نحـــو ٤,١٥٢,٦٢٤ مليون تلميذ بنسبة زيادة ٤%، ثم إلى ١٨٧,٣٤٥ ألـــف تلمـــيذ بالتعليم الإعدادى الخاص في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣ من جملة التلاميذ بالإعدادي العام والبالغ عددهم ٤,٠٢٩,٠٣٩ مليون تلميذ بنسبة ٤,٧% تقريبا، وبزيادة تقدر ٢٠٣% عن سنة الأساس ١٩٩٢/٩١.

أما فيما يتعلق بمدى مساهمة القطاع الخاص في مجال التعليم الثانوي –فإن الإحصاءات تشـــير إلـــى حدوث تزايد في أعداد مدارس التعليم الثانوي العام الخاص، إذ تشير البيانات إلى مســـاهمة القطاع الخاص في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ بـــ٢٥٨ مدرسة من جملة عدد المدارس الـــثانوية العامـــة والـــبالغ ١١٨٦ مدرسة، بنسبة ٢١,٧٥%، زادت إلى ٣١٠ مدرسة في العام الدراســـي ١٩٩٥/٩٤، ثـــم إلى ٣٣٧ مدرسة في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ من جملة المدارس الـــثانوية العامـــة والبالغ عددها ١٥٦٢ مدرسة بنسبة مشاركة ٢١,٧٥%، ثم واصلت مساهمة القطاع الخاص لتصل في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣ إلى ٤٩٥ مدرسة بنسبة ٢٤% من جملة مدارس التعليم الثانوي، وبزيادة تقدر ٢٣٧ مدرسة ثانوية خاصة، وهو ما يعادل ٩٢% زيادة في عـــدد المـــدارس عن عام ١٩٩٢/٩١، تضم بين جنباتها ١٠٠,٨٢٢ ألف تلميذ من جملة تلاميذ التعليم الثانوي العام والبالغ نحو ١,٢٦٩,٢٢٨ مليون تلميذ بنسبة ٨% سنة ٢٠٠٤/٢٠٠٣ (٨٦).

فـــي حيـــن تأتـــي مشاركة القطاع الخاص في التعليم الثانوي الفني محدودة –إذ تشير الإحصاءات إلى انعدام المشاركة في قطاع التعليم الثانوي الفني العملي (زراعي–صناعي) حيث

لا وجـــود تمامـــاً للقطاع الخاص في المجال الزراعي، ومساهمة شبه صورية في مجال التعليم الـــثانوي الصـــناعي إذ كشفت الإحصاءات عن وجود ٥ مدارس في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ زادت إلى ٧ مدارس في العام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠ ثم إلى ٩ مدارس في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ تضـــم ١١٢ فصـــلاً دراسياً، أي عدد من الفصول المحدودة لا تزيد عن فصلين في كل صف دراسي، كما أن نسبة الطلاب بها محدودة للغاية، إذ تشير الإحصاءات عن وجود ١٢٠٠ طالـــب في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ ارتفع إلى ٣,٦٩٥ ألف طالب في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ بنسبة ٤% من مجموع الطلاب [٨٧] .

فـــي حيـــن نجد أن مساهمة القطاع الخاص في قطاع التعليم الثانوي التجاري ملحوظة ومتزايدة إذ تشير الإحصاءات إلى وجود ١٩٨ مدرسة ثانوية تجارية خاصة نظام الثلاث سنوات مـــن مجموع المدارس التجارية والبالغ عددها نحو ٨٥٤ مدرسة عام ١٩٩٩/٩٨ بنسبة ٣٠%، كمـــا أنهـــا تضـــم نحو ٨٥,٢٤١ ألف تلميذ بنسبة ١٢% من مجموع المقيدين بالتعليم الثانوي التجاري، ارتفعت إلى ٢٣٤ مدرسة في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ من جملة المدارس والبالغ عددهـــا ٨٧٠ بنســـبة ٢٧، وتضم نحو ٢٢٤ر١٢٤ ألف طالب بنسبة ١٤,٧٠% من جمـــــلة الطلاب [٨٨] .

تعطـــي البيانات الإحصائية الخاصة بمشاركة القطاع الخاص في مجال التعليم انطباعاً عاماً بمحدودية المشاركة، وإنها لم تأت بالقدر المأمول لما قدمته الدولة من امتيازات لرأس المال الخـــاص لإيلاج هذا المجال. إلا أن الرؤية المتأنية تكشف لنا عن أنها وإن كانت محدودة نسبياً، إلا أنهـــا في ضوء مقياس الزمن (بداية الهيكلة الاقتصادية لقطاعات الإنتاج ١٩٩١، نجد هناك تـــزايدا في معدلاتها بالمقارنة بحقبة الثمانينات، وكذلك النظر إليها في ضوء مفهوم الخصخصة في مجال التعليم (لا تعني الخصخصة في مجال التعليم تنازل الدولة عن المدارس المملوكة لها- ولكـــن تعني إنشاء مدارس جديدة خاصة بالقطاع الخاص)، وهو أمر كما نعلم تماماً يحتاج إلى وقـــت لـــيس بالقلـــيل، كذلك يحتاج إلى مساحات واسعة من الأراضي في المدن حيث المجال الجغرافـــي لنشاط رأس المال الخاص في قطاع التعليم، فضلاً عن الحاجة إلى ضخ المزيد من رؤوس الأموال.

وهـــو أمر يفسر لنا الأسباب المستترة وراء قناعة القطاع الخاص بالاستثمار في مجال التعلـــيم العام النظري دون التطبيقي -كذلك قناعته بالاستثمار في التعليم الثانوي التجاري دون التعلـــيم الصـــناعي والزراعي، رغم عدم الحاجة إلى التوسع فيه. حيث تقف طبيعة رأس المال الخـــاص وســـعيه وراء الربحـــية بأقل قدر من الكلفة والوقت، بغض النظر عن حاجة المجتمع

ومـــدى اســـتفادته مـــن هذا النوع من التعليم الفني خاصة، لذا فإن المجال الأكثر جذباً لرؤوس الأمـــوال الخاصـــة للاستثمار في التعليم تتجه نحو التعليم الأساسي وكذلك التعليم الثانوي العام، حيث أن الطلب على هذا التعليم في تزايد مستمر، خاصة وأن هناك اتجاه متزايد في بداية الألفية الثالـــثة نحو توجه أصحاب رؤوس الأموال الخاصة للاستثمار في التعليم العالي والجامعي في ظـــل أزمـــة التعليم الجامعي المشابهة لأزمة المؤسسة التعليمية في التعليم قبل الجامعي. بل إن هناك ما يشبه الاتفاق الضمني لأعطاء طلاب التعليم الخاص الثانوي امتيازا بالاستثناء من بعض شـــروط الالتحاق بالتعليم الجامعي الخاص. الأمر الذي زاد من الضغوط على التعليم من جانب أبناء الطبقات القادرة، حتى أن أصحاب المدارس الخاصة أصبحوا يلاحقون من قبل أولياء أمور التلامـــيذ لقـــبول أولادهـــم بمدارسهم، التي أصبحت تضج من كثرة الضغوط لقبول المزيد من التلامـــيذ بها، فراحت تغالي في طلب المصاريف بصورة غير معقولة، مما أثار حفيظة الطبقة الوســـطى الراغبيـــن فـــي تعليم جيد لأبنائهم في الوقت الذي عجزوا فيه عن ملاحقة الارتفاع الجنوني لمصاريف إلحاق أبنائهم بمدارس القطاع الخاص اللغات. وهو الأمر الذي يكشف لنا عن الأســـباب الحقـــيقة لإنشاء المدارس التجريبية للغات، وهو استرضاء الطبقة الوسطى من خلال تقديم خدمة تعليمية جيدة لأبنائهم مقابل مصاريف دراسية تستطيع أن تتحمله دخولهم المتوسطة بعيداً عن مغالاة القطاع الخاص في التعليم.

مدارس اللغات التجريبية

دواعي إنشاء مدارس اللغات التجريبية:-

إن امـــتلاك الـــثقافة داخل المدرسة أو التعامل معها لن يكون ميسوراً وبنفس القدر أمام الجميع، فالتعامل مع الثقافة يحتاج إلى شفرة تحل رموزها وتفسر معانيها، والمدرسة حينما تفتح أبوابهـــا للجمـــيع لا تعطي هذه الشفرة لأحد، بل تظل سراً من أسرارها، وأبناء الصفوة فقط هم الذيـــن يمـــتلكون هذه الشفرة لأنهم قد أتوا من ثقافة شبيهة بثقافة المدرسة. وهكذا يؤدي امتلاك الثقافة إلى مزيد من الثقافة، وينجح أبناء الصفوة في امتلاك المزيد من الثقافة المدرسية، وبنفس القدر يفشل أبناء الطبقات الدنيا في امتلاك الثقافة وتصبح المدرسة عامل طرد لهم [٨٩].

فعلى المستوى الاجتماعي والثقافي لم يرتبط الانفتاح الاقتصادي فقط بإشاعة نمط ثقافي ســـلبي يحاكي فيه الصفوة في دول الهامش (دول العالم الثالث) النموذج الغربي والأمريكي على وجـــه الخصوص (دول المركز) من أجل تأكيد التبعية الاقتصادية بل تعداه إلى النظام التعليمي وبخاصة الجانب الثقافي فيه [٩٠]. ففي ظل التبعية الثقافية تصبح المعرفة التقنية الغربية ضرورة

ملحـــة يؤخذ بها دون تمحيص، ويظل العالم الغربي بمؤسساته وجامعاته مهاب الجانب غامض الفهم دون أن يجادل فيه أحد (٩١).

لـــذا نجد أن دول المركز في سعيها الدائم لاحتواء الدول التابعة تعتمد أساساً على البث الثقافي والتربوي لثقافتها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، معتمدة في ذلك على فلسفة استقطاب الفـــئات الوطنـــية المستفيدة من انتشار الثقافات الغربية في مجتمعاتها المحلية ومساعدتها بحيث تـــؤدي الـــدور المنوط بها في تمثيل مصالح الرأسمالية في الدول النامية الهامشية، ويساعد هذه الفئات (أصحاب المصالح من الوطنيين المحليين) على أداء الدور المرسوم لها بفاعلية سيطرتها على أجهزة الحكم أو تسللها إلى هذه الأجهزة من خلال ثرواتها ونفوذها.

ولمـــا كانت هذه الصفوة المحلية في المجتمعات الحديثة في ظل دعاوى الديمقراطية لا تمتك أن تحقق هذا الهدف عن طريق التعسف أو العنف السافر، وهو أمر مرفوض بحكم التقاليد الديمقراطية وتلحف الحكام بها. فقد لجأت تلك الفئة إلى نوع آخر من العنف، وهو العنف الثقافي المتمثل في المدرسة كأهم أداة في يد الطبقات المسيطرة للقيام بهذه المهمة، فاتجهت نحو التوسع في فتح المدارس التي تهيمن عليها ثقافتها وفقاً لشعار الفرص المتكافئة (٩٢).

بذلـــك تتضـــح العلاقـــة بيـــن توجهات الصفوة من أجل الحفاظ على مكاسبهم في ظل التوجهات الغربية في منتصف السبعينات (حيث الانفتاح الاقتصادي إلى بداية الألفية الثالثة حيث خصخصـــة القطـــاع العـــام وإعادة هيكلة الاقتصاد في حلقة جديدة من حلقات التبعية والهيمنة الغربـــية على مقدرات دول الهامش ومنها مصر) من ناحية وبين التعليم من ناحية أخرى، من خـــلال انتشـــار المدارس الأجنبية ومدارس اللغات الخاصة التي تمتعت بحرية واسعة ليس في اختيار المناهج الدراسية ولكن أيضاً فيما تبثه بين طلابها ومنهم مصريون من توجهات نحو البلد الأم الـــتابع لهـــا المدرسة إذا كانت أجنبية، أو مدارس مصرية خاصة تحاكي تلك المدارس من حيث التوجهات والفكر في إطار التبعية الثقافية.

وقـــد انتشـــرت فـــي الآونة الأخيرة لهذه الأسباب العديد من المدارس الأجنبية وكذلك المدارس الخاصة للغات بأشكال وأساليب مختلفة واكتسبت أهمية كبيرة وأصبح لها شأن ووضع متمـــيز بين مدارس التعليم في مصر، وإليها يقصد أبناء الطبقات الموسرة والقادرين على تحمل مصـــروفاتها الـــباهظة الآخذة في التزايد دون ضابط، لما تقدمه من برامج لها خصوصيتها في إعداد قيادات المستقبل في مختلف مجال التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية.

نشأة مدارس اللغات التجريبية:-

. الهــدف مــن تداخــل الدولة في ظل سياسات الإصلاح الاقتصادي ورفع يد الدولة عن الــتدخل فــي الكثير من المشروعات التي يلجها رأس المال الاستثماري والخاص ويحقق فيها نجاحاً، هو رغبة في تعميق الإحساس لدى الأفراد بأن الدولة ليست مغلولة الأيد، ولكنها موجودة ولا يــزال دورهــا واضح ومؤثر في إنشاء المؤسسات وحل المشاكل الاقتصادية والاجتماعية وقــيادة قاطــرة التنمــية في البلاد، وعلى رأسها تطوير المؤسسات التعليمية وتحسين الخدمة التعليمــية وهــو مــا يفســر التدخل الخجل للمؤسسة التعليمية بإنشاء مدارس اللغات التجريبية لاسترضــاء الطــبقة الوسطى في ظل تمادي قطاع الاستثمار الخاص في مجال التعليم في رفع مصاريف التعليم في مدارسه في ظل زيادة الطلب عليه.

تشير السيدة صاحبة فكرة إنشاء مدارس اللغات الحكومية والمسئولة عنها منذ عام ٧٧- ١٩٨٠ في تقرير موجز عن كيفية بدء الفكرة وآلية تنفيذها "في مواجهة الإقبال الشديد من الآباء علــى إلحاق أبنائهم بمدارس اللغات الخاصة، وما تعرضت له إدارة مصر الجديدة التعليمية من ضغوط شديدة من السادة الآباء، والذين كانوا يلجأون إلى أساليب شتى لتحقيق رغباتهم في قبول أبــنائهم بهــذه المدارس بدءاً من التوجه إلى رئاسة الجمهورية لتدعيم طلباتهم مروراً بالوزراء والمحافظين وانتهاء بأعضاء مجلس الشعب وقيادات الوزارة ...الخ. وكان من الطبيعي أن تعود هذه الضغوط مرة أخرى إلى الإدارة التعليمية، فتضغط بدورها على المدارس ... ولم يكن ذلك ميســوراً، فإمكانــات هــذه المدارس أقل بكثير من الضغوط الواقعة عليها، فكانت ترفض هذه الضغوط خوفاً من تدهور الخدمة التعليمية بمدارسها (٩٣).

مــن هــنا كان التفكير في تحقيق هذه الرغبة، حيث صدر قرار مجلس الوكلاء برئاسة السيد الوزير في يوليو ١٩٧٨ بإنشاء ٤٠ فصلاً كبداية للتجربة (٩٤).

تعريف مصطلح: مدارس اللغات التجريبية الرسمية:

يمكــن تعريف مصطلح مدارس اللغات التجريبية الرسمية من خلال ما جاء بشأنها في القرارات الوزارية الصادرة بشأنها.

أولاً: القرار الوزاري رقم ٩٧ بتاريخ ١٩٧٧/٦/٥ بشأن "اعتبار مدارس اللغات مدارس تجريبية ذات طبيعة خاصة"، وجاء به:

مــادة ١: تعتــبر مدارس اللغات على اختلاف نوعياتها ومراحلها من المدارس التجريبية ذات الطبيعة الخاصة.

ثانـياً: قرار وزاري رقم ٢ بتاريخ ١٩٧٩/١/١٠ بشأن "إنشاء مدارس لغات تجريبية وإصدار لائحتها الداخلية" إذ جاء بهذه اللائحة ما يلي:

مادة ١: تهدف المدارس التجريبية للغات بالإضافة إلى تحقيق أهداف التعليم العام إلى ما يأتي:-

أ- التوســع في تدريس اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتدرس بإحدى هاتين اللغتين مواد الرياضيات والعلوم على نسق المدارس الخاصة للغات.

ب-العناية الفردية بالتلاميذ والتلميذات، وتحقيقاً لذلك تحدد كثافة الفصول بحد أقصى ٣٦ تلميذاً في الحضانة وفي باقي المراحل.

ثالـثاً: قرار وزاري رقم ٧٦ بتاريخ ١٩٧٩/٤/١٧ بشأن "إنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية".

مــادة١: تقــوم مديــريات التربية والتعليم بالمحافظات بالتشاور مع كليات التربية بالمحافظات باختيار مدرسة ابتدائية وأخرى إعدادية وثالثة ثانوية من تلك المدارس التي تقع في دائرة الكلية، لممارســة أســاليب التربــية الجديــدة والتجارب التربوية، وتعتبر هذه المدارس بمثابة مدارس تجريبية.

مادة٢: تهدف المدارس التجريبية إلى جانب المهام الأساسية للمدرسة إلى إتاحة الفرصة لتجريب وتطبيق المناهج والطرق التربوية والتنظيمات الإدارية الحديثة تمهيداً لنشرها.

رابعــاً: قرار وزاري رقم ٩٤ بتاريخ ١٩٨٥/٨/١٤ بشأن "المدارس التجريبية الرسمية للغات". وجاء فيه:

مــادة ١: تهــدف المــدارس التجريبية الرسمية للغات، بالإضافة إلى تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي، إلى التوسع في دراسة لغات أجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة. وذلك من خلال مادة المستوى الرفيع.

مادة ٨: تطبق مناهج المدارس العربية المناظرة على المدارس التجريبية للغات في جميع المواد الدراسية ويتم تدريس الرياضيات والعلوم بلغة أجنبية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى جانب دراسة لغة أجنبية ثانية في كال من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية.

مادة ٤: تسير الدراسة في هذه المدارس على نظام اليوم الكامل.

من خلال ما جاء بشأن هذه المدارس يمكن التوصل إلى التعريف التالي:-

"مدارس اللغات التجريبية الرسمية -هى مدارس تجريبية ذات طبيعة خاصة، تهدف إلى جانــب تحقيق أهداف التعليم العام، كما حددها قانون التعليم قبل الجامعي رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، كمـــا تهدف إلى التوسع في دراسة لغات أجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة، من خلال مادة

المســتوى الرفيع، ودراسة مادة الرياضيات والعلوم بلغة أجنبية منذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساســي- إلى جانب تدريس لغة أجنبية ثانية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والثانوي، فضــلا عن توافر خدمات إضافية للتلاميذ في مجالات الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية والفنية، وتسير الدراسة فيها بنظام اليوم الكامل.

من خلال هذا العرض لطبيعة مدارس اللغات التجريبية الرسمية يتضح أنها مدارس ذات طبــيعة خاصة، إذ صاحب قرار إنشاء هذا النوع من المدارس إنشاء إدارة خاصة ملحقة بمكتب الوزيــر لإدارة شــئون هــذه المدارس وتسهيل احتياجاتها، حيث جاء بالمادة الثالثة من القرار الوزاري رقم ٩٧ لسنة ١٩٧٧، يشكل جهاز في إطار الإدارة التعليمية للتعليم الخاص بالوزارة، لوضع الضوابط اللازمة للتجريب وتنظيم عمليات المتابعة الخاصة بهذه المدارس.

- إن هذه النوعية من المدارس يتطلب الالتحاق بها دراسة تحضيرية لمدة عامين بمدارس رياض الأطفال، وهو أمر لا يتوافر لتلاميذ المدارس الحكومية، فضلاً عن عدم توافرها بجميع مدارس اللغات التجريبية الرسمية نظراً لسرعة القرار الخــاص بإنشــائها. وهو أمر يوضح كونها ليست مدارس لجميع أبناء الوطن، ولكن هى خاصة بأبناء القادرين وكذلك المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع.
- إن تدريــس لغــة أجنبية بالحلقة الابتدائية ولغتين في الحلقة الإعدادية والثانوية كمســتوى رفيع في اللغات الأجنبية فضلاً عن تدريس مادة الرياضيات والعلوم باللغــة الأجنبــية، يكشــف عن طبقية هذا النوع من المدارس إذ يتطلب متابعة تلاميذ هذه المدارس كون أولياء أمورهم من القادرين على التحدث بهذه اللغات، وهــو أمــر لا يــتوافر لأكــثر مــن ٨٠% من أبناء الشعب، إذ يشير الكتاب الإحصــائي السنوي عن أحوال توزيع السكان من حيث الحالة التعليمية لمن هم أكبر من ١٠ سنوات فأكثر طبقاً لتعداد ١٩٨٦، بأن من يحمل مؤهل جامعي لا يتعدى ٢% من مجموع السكان، ومن يحمل مؤهل متوسط ١٣%، ومن يحمل الشهادة الابتدائية ٤% من مجموع السكان فوق سن ١٠ سنوات، اعتباراً أن ما دون هذه السن في مقاعد التعليم (١٥).

وهو ما يوضح طبيعة الفئة المقدمة لها هذا النوع من التعليم.

- تقــدم هــذه المدارس خدمات تربوية إضافية للتلاميذ في مجالات الأنشطة الرياضية والثقافــية والفنية، إذ تشير المادة ٢٤ من القرار الوزاري رقم ٩٤ لسنة ١٩٨٥ "توجه حصيلة

مقــابل النشاط العام لتقديم خدمات إضافية للتلاميذ في مجالات الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية والفنية.

يكشف القرار عن وجود خدمات تربوية إضافية تحرم منه مدارس التعليم العام .. مقابل مصـــاريف تدفـــع مقابل هذه الخدمات. مما يوضح طبيعة التعليم بهذه المدارس. وأهمها خدمة تـــربوية وتعليمية مقابل مادي. وهو ما يعارض ما جاء بشأن التعليم بالدستور بأنه خدمة تقدمها الدولة بالمجان كما سبق عرضه.

- تـــرجع تســـمية هذه المدارس بأنها تجريبية طبقا لما جاء بالقرار رقم ٧٦ لسنة ٧٩ بشأن إنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية بهدف إتاحة الفرص لتجريب وتطبيق المناهج ... الخ، وكذلك ما جاء باللائحة الخاصة بهذه المدارس من قيام المدارس بتحصيل رسوم مالـــية مقابل التجريب. إلا أن الحقيقة كما كشف عنها مديرو هذه المدارس أنه لم يجر في مدارسهم أية عمليات خاصة بالتجريب سواء في المناهج أو طرق التدريس ... الخ. الأمر الذي ينفي الزعم بأن إنشاء هذه المدارس إلى جانب الاهتمام بتدريس اللغات هي مدارس ذات طبيعة تجريبية بهدف تطوير وتحديث التعليم في مدارس التعليم العام. وهو ما كشفت عنه دراسة للمركز بنفس عنون هذه الدراسة "تقويم للمدارس التجريبية الرسمية للغات في مصـــر ســـنة ١٩٨٨. بأن الغرض من تسمية التجريب، هو إعطاء خط رجعة للمسئولين بالوزارة للتراجع عن هذه المدارس إذا ما ثبت فشلها أو تدهور أحوالها [٩٦].

التوزيع الجغرافي لمدارس اللغات التجريبية الرسمية:

إن أحـــد أركان العدالة الاجتماعية في التعليم والتي يمثلها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، هـــو التوزيع النسبي لمؤسسات التعليم جغرافياً لضمان توفير الخدمة التعليمية، بحيث لا يحول الـــبعد المكاني عن مشاركة أبناء قطاع جغرافي معين من الاستفادة من الخدمة التعليمية المقدمة من قبل الدولة.

سبق الإشارة إلى أن إدارة مصر الجديدة تعرضت لضغوط شديدة من قبل أولياء أمور التلامـــيذ لإلحـــاق أبـــنائهم بتلك المدارس بغية تعليم جيد، إلا أن هذه المدارس قد رفضت قبول أطفال فوق طاقتها الاستيعابية للمحافظة على الكثافة وجودة الخدمة، فعادت الضغوط مرة أخرى لإدارة مصـــر الجديـــدة التي تفتق ذهن مديرها العام آنذاك عن فكرة مدارس اللغات التجريبية فصـــدر قرار مجلس الوكلاء برئاسة السيد وزير التربية والتعليم في ١٩٧٨/٧/٢٥ بإنشاء ٤٠ فصـــلاً كـــبداية للـــتجربة في مدينة القاهرة علاوة على ١٠ فصول بالجيزة، وقد بدأت الدراسة بالفعل في العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨.

الإدارات التعليمية التي أنشأ بها فصول لغات تجريبية

طبقاً لقرار مجلس الوكلاء(٩٧)

اسم الإدارة التعليمية	عدد الفصول	أسماء المدارس
مصر الجديدة	٤	مدرسة يحي الرافعي
	٤	يوسف السباعي
	٢	منشية البكري
	٢	الزهراني
	٢	عباس العقاد
	٢	عمر بن الخطاب
	٢	صلاح الدين
	٢	المقريزي
	٢	أنشأ بالجهود الذاتية على أرض مدرستي الليسيه والنصر
إدارة شرق القاهرة	٢	
إدارة غرب القاهرة	٤	
إدارة وسط القاهرة	٣	
إدارة جنوب القاهرة	٣	
إدارة شمال القاهرة	٦	

وقد اعتمد السيد الوزير ٥٠٠ جنيهاً لكل فصل من الفصول، كما كلفت إدارة مصر الجديدة بمدارس القاهرة بكل احتياجاتها التعليمية من أساس وتجهيزات ومكتبات ولعب دراسية .. الخ (٩٨) .

وقد صاحب مدارس اللغات التجريبية زيادة في الطلب، نظراً لما تقدمه من خدمة تعليمية أفضل مما عليه بمدارس التعليم العام، إلى جانب أن مصاريفها الدراسية إذا ما قورنت بمثيلاتها بمدارس اللغات الخاصة فهي معتدلة، لذا فقد زاد أعداد هذه المدارس لتسجل طبقا للإحصاء الاستقرائي لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ بالنسبة للتعليم ما قبل الابتدائي زاد مدارسه لتصل ٢٩١ مدرسة، أما مدارس الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي فقد سجلت الإحصاءات عن وجود ٢٥٢ مدرسة، وعلى مستوى الحلقة الإعدادية فقد زاد عدد المدارس إلى ١٢٦ مدرسة، كذلك التعليم الثانوي العام فقد سجل زيادة ليصل إلى ٨٧ مدرسة.

توزيع المدارس التجريبية للغات على محافظات الجمهورية
طبقاً لإحصاء العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢[٩٩]

مسلسل	مديريات التربية والتعليم	ماقبل الإبتدائي			الإبتدائي تجريبي			الإعدادي تجريبي			ثانوي عام تجريبي		
		مدارس	فصول	تلاميذ	مدارس	فصول	تلاميذ	مدارس	فصول	تلاميذ	مدارس	فصول	تلاميذ
١	القـــاهرة	٨٧	٤٥٩	١٨١٥٨	٨٣	٩٦١	٣٥٥٥٠	٦٤	٤٣٦	١٦٧٨٤	٤٧	٣٦٠	١٢٢٥٨
٢	الاسكنــدرية	٣٨	٢١٢	٩٠٧٥	١٥	١٦٣	١٩٥٠	١٢	٩٣	٣٠٠٠	٧	٦٥	٢٠٨١
٣	البحيـــرة	٨	٢٦	٨٣٢	٤	٦	١١٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٤	الغربيـــة	٦	٢٤	٩٤٦	٣	١٨	١٤٤	١	٦	٢٥٠	١	٢	٤٢
٥	كفر الشيـخ	٣	١٤	٥٠٨	٤	٢٧	١١٢٧	١	١٣	٥٣٢	١	٨	٢٨٦
٦	المنوفيـــة	٢	٩	٢٩٧	٢	١٣	٢٩٨	١	٤	٨٤	٠	٠	٠
٧	القليوبيـــة	١٠	٤٣	١٥٦٢	٨	٣٢	٩٥٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٨	الدقهليـــة	٨	٥٥	٢٠٢٩	٨	٨٣	٢٨٤٩	٢	٢٣	٩٧١	٢	٢١	٧٨٣
٩	دميـــاط	٦	٣٨	١٥٠٣	٥	٣١	١٢٧٠	١	١٠	٤٢١	١	٨	٢٩٦
١٠	الشرقيـــة	١١	١٠٢	٢٨٥٨	٧	٨٥	٢٤٠٤	٥	٣٤	١٢٣١	٤	٢٢	٧٧٢
١١	بورسعيـد	٥	٢٦	٩٢٩	٥	٤٢	١١٤٧	١	١٩	٥٦٨	١	١٦	٤٦٧
١٢	الاسماعيليـة	٥	٣٨	١٢٨٣	٥	٥٨	١٩٣٦	٢	٢٤	٦١٣	٢	٢٢	٦٥٨
١٣	الســويس	٥	٣٥	١١٥٣	٢	٢٩	٩٣٠	٢	٧	٢٠٠	١	٦	١٥٠
١٤	الجيـــزة	١٨	٨٣	٢٩٧٣	١٨	١٨٨	٦٨٤٩	١٤	١١١	٤١٩٩	٦	٦٣	٢٥١١
١٥	الفيـــوم	٢	٨	٢٨٦	٢	٤	١٠٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٦	بني سويف	١٠	٤٠	١٢٨٢	٣	١٧	٤٨٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٧	المنيـــا	١	٨	٣٢٥	١	١٤	٤٢٦	١	٦	١٥٢	١	٦	١١٧
١٨	اسيـــوط	٨	٣٢	١١٥٥	٤	٢٥	٨٢٧	٢	٩	٣٢٣	٢	٩	٢٢١
١٩	ســوهاج	٧	٤٥	١٨٢٦	٦	٥٧	١٢٢٢	٢	٢٢	٧٣٦	١	١٢	٣٨١
٢٠	قنـــا	١٠	٣٣	٩١٢	٣	٤	٧٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢١	الأقصـــر	٢	٩	٣٢٠	١	٥	١٢٧	١	١	١٤	٠	٠	٠
٢٢	أســوان	٢	١٥	٥٣٩	٢	٢١	١٥٠	٢	٩	٢٢٣	١	٦	١٣٥
٢٣	مطـــروح	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٤	الوادي الجديد	١	٥	١٣٤	٢	٦	١٢٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٥	البحر الاحمر	٤	١٦	٤٦٦	١	٣	١٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٦	شمال سيناء	١	٣	٩٤	١	١	٢١	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٧	جنوب سيناء	٣	١٠	٢٨٤	٢	١٠	١٦١	٢	٤	٤٥	١	٣	٩
	الإجمالي	٢٦٣	١٣٨٨	٥٢٨٣٩٦	١٩٧	١٩٠٣	٦٦٦٤٧	١١٦	٨٢٩	٣٠٣٥٦	٧٩	٦٢٩	٢٢٢٦٧

يكشف التقرير الإحصائي لعام ٢٠٠١/٢٠٠٢ عن الآتي:

أولاً: على مستوى التعليم ما قبل الابتدائي:

- أن محافظة القاهرة وحدها تستأثر بنصيب الأسد من حيث عدد مدارس رياض الأطفال فهـي تضم وحدها ٨٧ مدرسة بنسبة ٣٣% من مجموع مدارس رياض الأطفال، تأتي بعدها من العدد محافظة الإسكندرية ٣٨ مدرسة بنسبة ١٤,٥%، ثم محافظة الجيزة ١٨ مدرسـة بنسـبة ٧% تقريـباً وأن المحافظات الثلاث (القاهرة، الإسكندرية، والجيزة) يستأثروا بنحو ٥٤,٥% من مجموع هذه المدارس.
- تأتـي من حيث العدد بعد ذلك محافظة القليوبية ١٠ مدارس، الشرقية، ١١ مدرسة، بني سويف ١٠، محافظات مدن القناة ٥ مدارس لكل محافظة.
- تحـرم محافظـة مطـروح من أي مدارس، الوادي الجديد مدرسة واحدة تضم خمس فصول، شمال سيناء مدرسة واحدة.

ثانياً: على مستوى التعليم الابتدائي التجريبي لغات:

- إن عـدد مـدارس التعلـيم الابتدائي بمدارس اللغات التجريبية يصل إلى ١٩٧ مدرسة تستأثر نفس المحافظات الكبرى بنصيب الأسد، القاهرة ٨٣ مدرسة تليها الإسكندرية ١٥ مدرسـة، الجيزة ١٨ مدرسة، أي أن المحافظات الثلاث تضم نحو ١١٦ مدرسة، أي ما يعادل نحو ٥٩% من مجموع المدارس التجريبية في المرحلة الابتدائية.
- تأتـي فـي المرتـبة الثانية من حيث وجود مدارس لغات ابتدائية محافظة القليوبية ٨ مـدارس، الدقهلية ٨ مدارس، الشرقية ٧ مدارس، سوهاج ٦ مدارس، مازالت محافظة مطـروح محـرومة من تلك الخدمة التعليمية، تليها البحر الأحمر وسيناء حيث تسجل مدرسة ابتدائية في كل محافظة.

ثالثاً: على مستوى التعليم الإعدادي التجريبي لغات:

- تسـتأثر نفـس المحافظـات (القاهرة، الإسكندرية، الجيزة) بهذا النوع من التعليم على مستوى التعليم الإعدادي، فالقاهرة تستأثر وحدها ٦٤ مدرسة من مجموع المدارس البالغ عددهـا ١١٦ مدرسـة بنسبة ٥٥%، تأتي الإسكندرية في المرتبة الثالثة ١٢ مدرسة ثم محافظـة الجيزة ١٤ مدرسة، أي أن المحافظات السابق ذكرها تستأثر وحدها بنحو ٩٠ مدرسة أي نحو ٧٧,٥% من مجموع مدارس التعليم الإعدادي التجريبي لغات.
- بدأت ظاهرة الاستبعاد إذ نجد أن عدد المحافظات المحرومة من هذه الخدمة في الزيادة إذ نجـد أن (البحيرة، القليوبية، الفيوم، بني سويف، قنا، مطروح، الوادي الجديد، البحر

الأحمـــر، شـــمال ســـيناء) لا تسجل بها أية مدارس تجريبية لغات على مستوى التعليم الإعدادي.

- انخفـــاض نســـبة تواجد هذه المدارس بالحلقة الإعدادية ببقية المحافظات لتسجل مدرسة واحدة أو اثنين في المحافظات الأخرى.

رابعاً: على مستوى التعليم الثانوي التجريبي لغات:

- يلاحـــظ التوسع في استخدام آلية الفرز والاستبعاد في هذه المرحلة التعليمية إذ تكاد هذه النوعية من التعليم ترتبط بالمحافظات الكبرى القاهرة، الإسكندرية والجيزة فهي تستأثر على التوالي القاهرة ٤٧ مدرسة، الإسكندرية ٧ مدارس، الجيزة ٦ مدارس، أي نحو ٦٠ مدرســـة من مجموع المدارس الثانوية التجريبية على مستوى الجمهورية والبالغ عددها ٧٩ مدرسة أي بنسبة ٧٦%.
- تأتـــي محافظة الشرقية في الترتيب التالي ٤ مدارس، الدقهلية ٢ مدرسة، الإسماعيلية ٢ مدرسة، أسيوط ٢ مدرسة.
- زيـــادة نســـبة المحافظـــات المحرومة إلى ١١ محافظة، وباقي المحافظات تواجد خجل مدرسة فقط.

مـــن هـــذا العرض يتضح ارتباط التوزيع الجغرافي لهذا النوع من التعليم بالمحافظات الكـــبرى (القاهرة، الإسكندرية، الجيزة، الشرقية) مع تواجد شبه معدوم في المحافظات الأخرى خاصـــة الـــوادي الجديد، مدن سيناء، البحر الأحمر، في التعليم الإعدادي والثانوي. الأمر الذي يؤكـــد ارتباط هذه الخدمة بساكني المدن الكبرى بالمحافظات ذات المستوى الاقتصادي المرتفع، وهو ما يشير إلى استبعاد مفهوم العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية من فكر المسئولين عـــن التعلـــيم عند إنشاء هذه الخدمة وتوزيعها على محافظات الجمهورية، وهو ما يؤكده انعدام العدالة ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التوزيع الجغرافي لمدارس اللغات التجريبية..

شروط القبول بمدارس اللغات التجريبية:

جاء باللائحة الداخلية لمدارس اللغات التجريبية والصادرة بالقرار الوزاري رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ بشأن قواعد القبول بمدارس اللغات التجريبية ما يلي:

أولاً: شروط القبول بفصول الحضانة:

مادة ٤- يكون القبول لفصول الحضانة الملحقة بالمدارسة طبقا للقواعد الآتية نذكر منها:-

أ- الحـــد الأدنـــى لســـن القـــبول أربع سنوات ميلادية، ويعتبر أول أكتوبر هو أول السنة الدراسية عند الحساب.

ب-تطبيق قواعد القبول بالنسب التالية:

- ٧٠% تنازليا حسب السن.
- ١٥% لمن لهم أخوة بالمدرسة.
- ٥% لأبناء وأخوة الشهداء والمفقودين في الحرب والعمليات العسكرية.

- ٥% لأبناء المعلمين والعاملين في التعليم.
- ٥% للحالات الخاصة التي تقرها إدارة المدرسة

جـ- يتم القبول حسب السن تنازليا الأكبر فالأصغر مع مراعاة عدد الأماكن المتاحة والحد الأقصى للكثافة وعند التساوي في السن يفضل الأقرب سكنا. ويجوز قبول العائدين من الخارج فوق الكثافة بما لا يزيد عن طفلين لكل فصل.

ثانياً: شروط القبول بالفصل الأول الابتدائي:

مادة ٩- تكون أسبقية القبول بالصف الأول طبقاً للترتيب التالي:-

أ- أطفال الحضانة الملحقة بالمدرسة.

ب-أطفال الحضانة الملحقة بمدارس أخرى تدرس بها إحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية.

جـ- المستجدون الذين لم يلحقوا بحضانة تدرس بها لغة أجنبية، وتكون الأولوية في القبول بالنسبة لهؤلاء لمن ينجح في الاختبار الذي تعقده المدرسة لإثبات قدرة الطالب على متابعة مناهج اللغة المقررة.

مادة -١٠ يجوز قبول تلاميذ محولين من مدارس اللغات ومن المدارس الرسمية في حالة وجود أماكن وبشرط نجاحهم في اختبار اللغة الأجنبية المقررة بها الذي تعقده لهم.

ثالثاً: شروط القبول بالقسم الإعدادي:

مادة ١١- يقبل بالصف الأول الإعدادي جميع تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بمدرسة اللغات الذين اجتازوا بنجاح امتحان شهادة إتمام الدراسة الابتدائية الذي تعقده المديرية التعليمية الحاصلين على الحد الأدنى المقرر بالقبول بالمرحلة الإعدادية.

مادة ١٢- إذا وجدت أماكن خالية بالمدرسة بعد استيعاب عدد التلاميذ والتلميذات المشار إليهم في المادة السابقة، فيكون القبول لتلاميذ المدارس الأخرى طبقاً للترتيب التالي:-

أ- تلاميذ وتلميذات الصف السادس بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم التابع لها مدرسة اللغات الذين اجتازوا بنجاح امتحان شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، وحصلوا على الحد الأدنى الذي تقرره المديرية بشرط اجتيازهم الامتحان الذي تعقده المدرسة في اللغة الأجنبية المقررة بالقسم الابتدائي بها.

ب-الناجحين في امتحان شهادة إتمام الدراسة الابتدائية من مديريات أخرى شرط حصولهم على الحد الأدنى لدرجات القبول بالإعدادي بمديرياتهم، على أن يقدم ما يثبت نجاحه في مادة اللغة الأجنبية، وأن يكون قد أدى امتحانات مادة الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية المقررة بالمدرسة في امتحانات شهادة إتمام الدراسة الابتدائية.

مادة ١٣- يجوز في حالة وجود أماكن قبول تحويل تلاميذ من مدارس اللغات المناظرة في الصفين الثاني والثالث دون امتحان.

رابعاً: شروط القبول بالقسم الثانوي:

مـــادة ١٤- يقــبل بالصـــف الأول الثانوي بالمدرسة جميع التلاميذ والتلميذات بالمدرسة الذين اجـــتازوا بنجاح امتحان إتمام الدراسة الإعدادية العامة الذي تعقده المديرية التعليمية، وحصلوا على الحد الأدنى الذي تقرره المديرية للقبول بالمرحلة الثانوية.

مادة ١٥- إذا وجدت أماكن خالية بالمدرسة بعد استيعاب التلاميذ المشار إليهم في المادة السابقة، فــيكون القبول من تلاميذ وتلميذات المدارس الأخرى التابعة لمديرية التربية والتعليم التي تتبعها مدرسة اللغات أو لغيرها.

- الناجحيــن فـــي امـــتحان شهادة إتمام الدراسة الإعدادية الذي تعقده المديرية بشرط اجتيازهم الامـــتحان الـــذي تعقده المدرسة باللغة الأجنبية المقررة بها مواد اللغات، الرياضيات، والعلوم. ويغنى عن الامتحان في مادتي الرياضيات والعلوم أن يكون الطالب قد أدى امتحان شهادة إتمام الدراســـة الإعدادية العامة في هاتين المادتين باللغة الأجنبية المقررة بالمدرسة، على أن يقدم ما يثبت ذلك.

مـــادة ١٦- في حالة وجود أماكن خالية يسمح بقبول تحويل تلاميذ من مدارس اللغات المناظرة في الصفين الثاني والثالث دون امتحان.

مـــن هذا العرض لشروط القبول بمدارس اللغات التجريبية يتضح أننا أمام نظام تعليمي خاص يمكن القول بأنه مغلق على شريحة معينة من المجتمع تتمتع بمستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي معين، يميزها عن السواد الأعظم من أبناء المجتمع.

- فعلـــى مســـتوى التعلـــيم الابتدائي لا تقبل الأطفال دون إتمام الدراسة بمدارس رياض الأطفال الملحقة بالمدرسة الابتدائية أو مدرسة لغات، أي أن الأطفال لابد وأن يكونوا قد تعرضوا لدراسة اللغة الأجنبية لاستمرار دراستهم بالتعليم الابتدائي ودراسة مادة العلوم والرياضيات باللغة الأجنبية، وهو أمر لا يوجد بمدارس التعليم العام.
- إن شـــرط القبول بفصول الحضانة هو سن الرابعة إلا أن التكالب على هذه المدارس قد زاد من سن الالتحاق حتى سن الخامسة فوجد أطفال في الصف الأول الابتدائي عند سن السادسة وبعضهم في السابعة من العمر. وهو ما أكدته دراسة رجب عليوة عام ١٩٨٦ والمعـــنونة ب(واقـــع مدارس اللغات التجريبية الرسمية) كذلك كشفت الدراسة عن قيام مـــدارس اللغـــات التجريبية بالإضافة لشروط القبول بالحضانة شرط جديد وهو إجراء مقابلـــة شخصية مع الأطفال المتقدمين للالتحاق بها، ومع أولياء أمورهم للتعرف على الحالة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية لولي الأمر ومدى إلمامه باللغة الأجنبية.
- شـــرط القـــبول بالقسم الإعدادي والثانوي كما جاء باللائحة الداخلية هو اجتياز المرحلة الســـابقة مـــن نفس المدارس (مدارس اللغات التجريبية) وفي حالة وجود أماكن يسمح بقـــبول تلامـــيذ وتلمـــيذات مـــن مـــدارس اللغـــات الخاصة التي تدرس مادتي العلوم والرياضيات بنفس اللغة التي تدرس بالمدرسة التجريبية، أما تلاميذ التعليم العام المناظر لهـــذه المـــدارس فعلـــيهم اجتياز امتحان خاص تعقده المديرية في اللغة الأجنبية وكذلك

اجتـــياز امتحان خاص بنفس اللغة لمادة الرياضيات والعلوم، وهو أمر يشكل إعاقة لكل من يرغب في الاستفادة من الخدمة التعليمية المميزة بهذه المدارس.

بهذا يمكن القول بأن شروط الالتحاق بمدارس اللغات التجريبية الرسمية بمثابة مدارس لشـــريحة وطبقة اجتماعية محددة تتمتع بالقدرة الاقتصادية أولاً وتتمتع بمستوى تعليمي وثقافي مرتفع، لا يتوافر للسواد الأعظم من أبناء المجتمع المصري الأمر الذي يمكن معه القول بأن هذه المـــدارس وشـــروط القبول بها بمثابة خروج عن العدالة الاجتماعية وحرية اختيار نوع التعليم المناسب للأفراد، وأنها تشكل في جوهرها خروج ومنافاة لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي أقره الدستور المصري وجميع القوانين المنظمة للتعليم العام قبل الجامعي.

نتائج الدراسة والتوصيات :

أن الـــنظام التعليمى المصرى مثله مثل أى نظام تعليمى آخر ، بمثابة مرآة عاكسة للأوضاع المجتمعية سياسية واقتصادية واجتماعية .

فى ضوء ما سبق عرض لتطور الأوضاع السياسة والاقتصادية والاجتماعية خلال الربع الأخـــير من الألفية الثانية ، والتحولات السريعة والمفاجئة ، التى انتهت بتحول توجهات الدولة مـــن الـــنظام الاشـــتراكى الداعم للعدالة الاجتماعية إلى الليبرالية السياسية والاقتصادية ، وتبنى سياســـات السوق وخصخصة معظم قطاعات الإنتاج والخدمات ، فى ظل أزمة المديونية الدائمة والمتفاقمة والتى انتهت بمقايضة الدولة لمؤسساتها وأصولها الإنتاجية مقابل ديونها الخارجية . وهى متغيرات كان لها انعكاسها على المؤسسة التعليمية فى صورة تخبط السياسات التعليمية ما بيـــن اختصار سنوات الدراسة بالمرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات ، ثم العودة مرة أخرى إلى ست سنوات ، وما بين زيادة نسب الملتحقين بالتعليم الثانوى الفنى على حساب الثانوى العام ثم العكس كذلك ما بين إلغاء التعليم المهنى بالتعليم الأعادى ثم الرجوع مرة أخرى ، فى ظل أزمة تعليمـــية شـــاملة فى الأبنية التعليمية بجميع مراحل التعليم العام قبل الجامعى ، وتعدد الفترات الدراســـية ونقص ساعات التمدرس وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية تعويضاً لنقص دخول المعلميـــن وانخفـــاض مستوى الخدمة التعليمية بمدارس الدولة وأخيراً انخفاض الكفائة ونقص المهارة لدى الخريجين .

فى ظل هذا المناخ المتردى ظهرت مدارس اللغات التجريبية الرسمية كصيغة تعليمية تقدم تعلـــيم جيد بالنسبة لمدارس التعليم العام ، لاسترضاء أولياء الأمور من الطبقة الوسطى الفارين بأبنائهم من مدارس الدولة والعاجزة عن إلحاق أبنائهم بمدارس القطاع الخاص الجيدة ، لارتفاع مصـــاريف الدراسة بهذه المدارس والتى راحت تغالى فى مطالبها المالية مستغلة أزمة التعليم . وقد صاحب إنشاء هذه المدارس التجريبية وعود بالتوسع فى هذه الخدمة التعليمية لتشمل جميع المحافظات إلا أن التوسع أمر بعيد المنال ، إذ أن الدراسة باللغات الأجنبية أمر يتطلب مستوى اقتصـــادى واجتماعى وثقافى مرتفع ، وهو أمر غير متوافر ، إذ كشفت الدراسة عن انخفاض

وتدهــور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية فضلا عن انتشار الأمية وانخفاض نسبة الحاصلين علـــى تعليم جامعى لدى أولياء أمور التلاميذ وهو أمر يحول دون متابعة الأطفال فى دروسهم وتحصيلهم .

فـــى ظـــل هـــذا المناخ كانت المدرسة التجريبية والتى كشفت الدراسة فيما يتعلق بالنشئة والظـــروف المحيطة بها فى إطار مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافئ الفرص التعليمية عن النتائج التالية :

(١) أن الـــدول النامـــية ومـــنها مصـــر التى تعانى من ندرة مزمنة فى مواردها الاقتصادية وضـــغوطاً حـــادة مـــن الديون المتراكمة والكساد الاقتصادى ، وإجراءات لا تتوقف من التقشـــف تميل إلى الإقلال من الوزن النسبى لمبدأ العدالة الاجتماعية فى سياستها ، التى تميل نحو القيام باختيارات أساسية قد تضحى فيها ببعض أو كل مكون العدالة الاجتماعية ومنها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

(٢) أن مـــبدأ العدالـــة الاجتماعية وديمقراطية التعليم وعدالته ، والتى يعد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمـــية أهـــم أعمدتها ، أصبح مرشحاً الآن وبقوة للتغير وإعادة تشكيله فى سياق آخر تمشـــياً مـــع المتغيرات الاجتماعية الراهنة والاحتياجات المجتمعية لمهارات تعليمية غير مـــتوافرة فـــى خـــريجى النظام التعليمى الحالى ، الغير قادر عن توافرها فى مؤسساته التعليمية ، يستوى فى ذلك مؤسسة التعليم قبل الجامعى والجامعى أيضاً .

(٣) يمثل القرار الوزارى رقم ٩٧ لسنة ١٩٧٧ بشأن اعتبار مدارس اللغات مدارس تجريبية ذات طبـــيعة خاصـــة ، وكذلك القرار رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ بشأن إصدار اللائحة الداخلية للمدارس التجريبية مجافياً لمقومات مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة بين جميع أبناء الوطـــن فى الحصول على فرص متساوية من التعليم الجيد طبقاً لما جاء بالمادة ١٨ من الدستور المصرى الدائم والتى نصت على " إشراف الدولة على التعليم كليه " انطلاقا من أن التعلـــيم يعد من أهم وظائف الدولة ، وأن المجتمع متضامناً كما نص الدستور بتحمل نفقات تعليم أفراده ، ويكفل عدالة توزيع الفرص التعليمية عليهم طبقا لقدراتهم .

(٤) هناك خلل فى ميزان العدالة الاجتماعية يؤكده تحيز نمط التنمية الاجتماعية المشوه لصالح شـــريحة الأغنياء وساكنى المدن والمحافظات الكبرى على حساب الفقراء والمهمشين من سكان المناطق الشعبية بالمدن وكذلك القرى ، وهو ما أكده التوزيع الجغرافى غير العادل لمدارس اللغات التجريبية ، حيث حظيت مدن القاهرة والإسكندرية والجيزة على أكثر من ٦٠% مـــن مجمـــوع هـــذه المـــدارس ، فى الوقت الذى حرمت من هذه الخدمة بعض المحافظات الفقيرة الموارد وكذلك محافظات الحدود ، مع تمثيل ضعيف لهذه المدارس فى كثير من المحافظات خاصة على مستوى التعليم الثانوى.

(٥) أن السياسة التعليمية فى مصر تميل تحت وطأة الأزمة الاقتصادية نحو تفعيل آلياتها الفنية فـــى التقلـــيل مـــن الـــوزن النسبى لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مستخدمة فى ذلك آليات التصـــنيف والانـــتقاء الطـــبقى وتنوع مدارسها بين مدارس عامة شعبية ومدارس لغات تجريبية وأخيراً مدارس لغات متميزة .

(٦) تمـــثل مدارس اللغات التجريبية الرسمية نوعاً من الأذواجية فى جسد التعليم المصرى ، يكشـــف عـــن التناقض الواضح بين الفكر النظرى لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتطبيق الميدانى لهذا المبدأ على أرض الواقع .

التوصيات :

على الرغم ما كشفت عنه الدراسة من تحيز واضح للطبقة الوسطى فى التوزيع الجغرافى لمـــدارس اللغـــات التجريبـــية الرسمية . إلا أن مستوى الخدمة التعليمية الجيدة المقدمة للتلاميذ بالمقارنـــة بالمدارس الحكومية العامة . وكذلك أعمالاً للمثل " مالا يدرك كله لا يترك كله " فأن الدراسة توصى بالآتى :

(١) الـــتدرج فـــى زيادة أعداد هذه النوعية من المدارس فى المحافظات المحرومة مـــن هذه الخدمة ، وكذلك التوزيع العادل لها ، ليس فقط فى المدن الكبرى بالمحافظات ولكن أيضاً فـــى المـــناطق الشـــعبية والقرى الرئيسية أعمالاً للعدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

(٢) دعـــم هـــذه المدارس بما يلزمها من تجهيزات معملية وتكنولوجية . والعمل على معالجة الكثـــير مـــن الســـلبيات التى أدت إلى تدهور مستواها التعليمى أثر تغير المسئولين عنها بآخرين أقل حماس واهتمام بها كما جاء على لسان صاحبة الفكرة .

(٣) العمـــل على زيادة أعداد المعلمين المؤهلين للتدريس بهذه المدارس خاصة معلمى اللغات ومعلمى الرياضيات والعلوم . وهو أمر ليس بعسير على وزارة التربية والتعلم من خلال التوســـع فى إرسال البعثات إلى الخارج للتعرف على أحدث الطرق لتدريس هذه المواد . كذلـــك تدعيم الوزارة مادياً لكليات التربية للتوسع فى قبول الطلاب بالأقسام العلمية التى تـــدرس باللغـــات الأجنبـــية فيها . على غرار ما حدث فى عملية تأهيل معلمى المدارس الابتدائية للمستوى الجامعى .

(٤) زيـــادة المكافئة المالية لمعلمى اللغات والمواد العلمية بالمدارس التجريبية للحفاظ عليهم . كذلك رفع المكافئات لباقى العاملين بهذه المدارس كنوع من التحفيز على حسن أدائهم .

المراجـــــع

١- عبد الباسط محمد حسن : التنمية الاجتماعية ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ١٩٨٨ ص ٣٣٨ .

٢- بـرنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٤ – الطبعة العربية – بيروت ١٩٩٤ ورد فى

نادية جمـال الدين : التعلم وأمن الوطن والمواطن العربى فى عالم سريع التغير ، فى بحـوث نـدوة إسـتراتيجية الـتعلم فى الوطن العربى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ن ١٩٩٤ ، ص ٢٢١ .

٣- عبد الباسط محمد حسن : مرجع سابق ، ص ٣٣٨ – ٣٣٩ .

٤- المـنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مراجعة استراتيجية لتطوير التربية العربية ، تونس ، ١٩٩٥ ، ص ٨٨ .

٥- اليونسـكو : تقريـر عـن التربية فى العالم ص ٢٠٠٠ ، الحق فى التعلم – نحو التعليم للجميع مدى الحياة ، تونس ، ٢٠٠٠ ، ص ١٦ .

٦- جـاك حـلاق : الاستثمار فى المستقبل – تحديات الأولويات التعليمية فى العالم النامى . تـرجمة وفاء حسنى وجابر عبد الحميد ، مكتب اليونسكو الإقليمى عمان ، ١٩٩٢ ، ص ١٢٦ – ١٢٧ .

٧- على السيد الشخيبى : تكافؤ الفرص التعليمية بين النظرية والتطبيق فى المجتمع المصرى ، فـى " دراسـات فى التربية ومشكلات المجتمع " ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ١٣٩ – ١٤٠ .

٨- محمـد دويدار : الدلالة الثقافية للنظام التعليمى فى مصر ، مجلة سطور ، ع٧ ، القاهرة ١٩٩٧ ، نقلا عن

محسن خضر : تكافؤ الفرص التعليمية – المثال والواقع ، فى مجلة الديمقراطية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠٦ .

٩- المركـز القومـى للـبحوث التربوية بالاشتراك مع الشعبة القومية المصرية لليونسكو : التقرير النهائى لندوة التجديد التربوى فى مصر من ٢/٢٧ – ١٩٨٨/٣/٢ ، القاهرة ١٩٨٨ ، ص ١٤ – ١٩ .

١٠- على السيد الشخيبى : مرجع سابق ، ص ١٣٠ .

١١- طـه حسـين : مستقبل الثقافة فى مصر ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٤ ص ١٢٦ – ١٢٨ .

١٢- زينـب حسن حسن : المجانية فى مصر – هل دعمت أم خربت ... ديمقراطية التعليم ؟ فـى مجلـة دراسات تربوية ، عالم الكتب القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ١١٨ – ١١٩ .

١٣- على السيد الشخيبى : مرجع سابق ص ١٢٨ – ١٣٢ .

١٤- عـبد الفـتاح ابراهيم تركى : تكافؤ الفرص التعليمية ، ورقة مقدمة لمؤتمر الديمقراطية والتعلـيم فـى مصر ، ١٥ أبريل ١٩٨٤ ، التربية المعاصرة ، دار الفكر المعاصر ، ١٩٨٦ ، ص١٣١ .

١٥- زينب حسن حسن : مرجع سابق ص ١١٨ – ١١٩ .

١٦- محسـن لبيـب عـبد الـرازق : دراسة تقويمية للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجـيا بجمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٥٣ .

١٧- منصـور حسين : المفهوم التخطيطى للتعليم ، مكتبة الوعى العربى ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ١٢ .

١٨- على السلمى : الإدارة العامة ، مطبعة الغريب ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ٦٤ .

١٩- محمـد الهـادى عفيفى : فى أصول التربية – الأصول الفلسفية للتربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٥٥ .

٢٠- سيف الإسلام على مصر : العلاقة بين البحث التربوى وصنع السايسة التعليمية فى دراسة تحليلـية لبعض عوامل الانفصال والاتصال ، مجلة دراسات تربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٥٥ .

٢١- المرجع السابق : ص ٢٠٥ – ٢٠٦ .

٢٢- أحمـد همـام إبراهيم همام : علاقة البحث العلمى فى مجال التربية بأجهزة رسم وتنفيذ السياسـة التعليمـية ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الاقتصاد والعلوم السياسة ، جامعة القاهرة ١٩٨٤ ، ص ٦١ .

٢٣- علـى محمـود رسـلان : اتجاهات السياسة التعليمية فى مصر فى الفترة من ١٩٥٢ – ١٩٧٠ ، رسـالة دكـتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٧٤ .

٢٤- الشـــعبة القومية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافية والعلوم (اليونسكو) تطور التربية والتعلـــيم فـــى الجمهورية العربية المتحدة خـــلال الخمسين سنه١٩٢٠ – ١٩٧٠ ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

٢٥- على الشخيبى : مرجع سابق ، ص ١٧٥ – ١٧٦ .

٢٦- أبو بكر زيدان عبيد : اتجاهات السياسة التعليمية فى مصر فى ضوء المتغيرات المجتمعية خـــلال الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٠ . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الأزهر ، القاهرة ١٩٩١ . أيهاب السيد محمد إمام : دراسة تحليلـــية لسياســـة التعليم فى مصر خلال الثمانينات . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس القاهرة ، ١٩٩٤ .

٢٧- جـــلال أمين : قصة ديون مصر الخارجية من عهد محمد على إلى اليوم . سيناء للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٨٧ ، ص ٦٥ – ٦٦ .

٢٨- المرجع السابق : ص ٦٦ .

٢٩- أحمد محمد ثابت : دور علاقات التبعية فى أزمة التنمية فى العالم الثالث " دراسة تطبيقية لـــتطور التنمـــية فـــى مصر من ١٩٧٠ – ١٩٨٠ " رسالة ماجستير غير منشـــورة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعـــة القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٨٤ .

٣٠- ســـامى منصور : تجارة السلام والعالم الثالث ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ، ٢٧٤ ، القاهرة ، يونيو ١٩٧٩ ، ص ٦ .

٣١- البنك الدولى : تقرير التنمية فى العالم ١٩٨٦ ، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٨٦ ص ٢٥٦ .

٣٢- أمانى عبد الرحمن صالح التطور الديمقراطى فى مصر ١٩٧٠ – ١٩٨١ دراسة تحليلية لمتغير القيادة فى تجربة مصر الديمقراطية فى السبعينات ، رسالة ماجستير غـــير منشـــورة ، كلية الاقتصاد والعـــــلوم السياسية ، جامعـــة القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٨٤-٨٦ .

٣٣- الســـيد على أبو زهرة : أحزاب المعارضة وسياسة الانفتاح الاقتصادى فى مصر ، دار الموقف العربى ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٣٥ .

٣٤- أسامة الغزالى حرب : موقع القطاع الخاص أيديولوجية النظام السياسى فى مصر ١٩٥٢ – ١٩٨٩ ، بحـــوث ودراســـات المؤتمر العلمى الثالث عشر للاقتصاديين

المصريين ، الجمعية العامة للاقتصاد والإحصاء والتشريع القاهرة ١٩٨٨ ، ص ٣٨ – ٣٩ .

٣٥- Willia mson, B: Education and Social Change in Egypt and Turkey . Macmillan Press, 1987, P. 140 .

ورد فـــى : كامل حامد جاد : تطوير التعلم الثانوى فى جمهورية مصر العربية فى ضوء المتغـــيرات المجتمعـــية والتعليمـــية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٩٦ ، ص ٥٨ .

٣٦- جريدة الأهرام : خطاب الرئيس محمد أنـــور السادات فى المؤتمر الأول للحزب الوطنى فى ١/١٠/١٩٨٠ ، القاهرة ٢/١٠/١٩٨٠ .

٣٧- المركـــز القومـــى للـــبحوث الاجتماعـــية والجنائية : المسح الاجتماعى الشامل للمجتمع المصرى من عام ١٩٥٢ – ١٩٨٠ ، القاهرة ١٩٨٥ ، ص ٢٧٨ .

٣٨- المرجع السابق : ص ٢٧٦ – ٢٧٧ .

٣٩- جمـــال عبد الناصر : فلسفة الثورة ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ب .ت ، ص ٢٢-٢٣ .

٤٠- على الدين هلال وآخرون : الانتخابات البرلمانية فى مصر من سعد زغلول حتى مبارك ، فى " التطور الديمقراطى فى مصر قضايا ومناقشات " مكتبة نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٧ – ٢٦٨ .

٤١- مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية ، الأهرام : التقرير الإستراتيجى العربى ١٩٩٢ ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٥٠ .

٤٢- جريدة الأهرام : بيان الرئيس محمد أنور السادات فى افتتاح جلسات مجلس الأمة فى ١٩ نوفمبر ١٩٧٠ ، القاهرة ٢٠ نوفمبر ١٩٧٠ .

٤٣- رمزى زكى : فكر الأزمة ، مكتبة مدبولى ، القاهرة ١٩٨٧ ، ص ٢٢ .

٤٤- جلال أمين : نهضة ديون مصر الخارجية ، مرجع سابق ص ٩٢ – ٩٣ .

٤٥- رمـــزى زكى : محنة الديون وسياسات التحرير فى دول العالم الثالث ، دار العالم الثالث للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٩١ ، ص ٣٣٠ .

٤٦- ج.م.ع. الجهـــاز المركز للتعبئة العامة والإحصاء : الكتاب الإحصائى السنوى من عام ١٩٥٢ – ١٩٨٩ ، القاهرة ، يونيه ١٩٩٠ ، ص ٢٩٠ .

٤٧- إبراهيم العيسوى : المأزق والمخرج - أزمة الاقتصاد المصرى وسبل مواجهتها . شركة الأمل للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٨٧ ، ص ٤٢ .

٤٨- المرجع السابق : ص ٤٣ - ٤٤ .

٤٩- سـيمون بـروملى - راى بـوش : التكيف فى مصر - الاقتصاد السياسى للإصلاح فى مصر . ترجمة حسن أبو بكر ، مركز المحروثة للبحوث والتدريب والنشر " القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٢٠ - ٢١ .

٥٠- البنك الأهلى المصرى : التقرير السنوى عن حالة الاقتصاد المصرى خلال العام ١٩٩٤ - ١٩٩٥ ، القاهرة ١٩٩٥ .

٥١- البنك الأهلى المصرى : التقرير السنوى عن حالة الاقتصاد المصرى خلال العام ١٩٩٧ - ١٩٩٨ ، القاهرة ١٩٩٨ .

٥٢- المرجـــــع السابـــــق .

٥٣- رمـــزى زكى : محنة الديون وسياسات التحرير فى دول العالم الثالث ، مرجـــــع سابق ص ٥٢ .

٥٤- المرجع السابق ص ٤١ - ٤٧ .

٥٥- وزارة الأعـــلام - الهيـــئة العامة للاستعلامات : الاستثمار وانطلاقة جديدة ، القاهـــرة ، ١٩٩٦ ، ص ٢٣ - ٢٥ .

٥٦- حامد عمار : التنمية البشرية ، المفاهيم ، المؤشرات ، الأوضاع . سيناء للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص.٢٥ .

٥٧- بـــرنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥ ، دار العالم العربى للطباعة ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، جدول ٢ ، ص ١٥٥ - ١٥٨ .

٥٨- معهـــد التخطيط القومى : مصر - تقرير التنمية البشرية ١٩٩٤ ، القاهرة ١٩٩٤ ، ص ٥٧ - ٥٨ .

٥٩- المرجع السابق : ص ٥٨ - ٥٩ .

٦٠- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥ ، مرجع سابق ، جدول رقم ٣ ، ١٢ ، ص ١٦٠ ، ١٧٨ .

٦١- الجهـــاز المركـــزى للتعبئة العامة والأحصاء : الكتاب الإحصائى السنوى من عام ٩١ - ١٩٩٦ ، مـــرجع سابق ، جدول ١٠ " توزيع السكان حسب الحالة التعليمية لعام ١٩٩٦ ، ص ٣٥ .

62- World Bank Egypt – Alleviating Poverty During Structural Adjustment. U.S.A, 1991, p 37 .

٦٣- محمـــود عــبد الفضيل : الطبقة الوسطى وازمة المجتمع المصرى ، مجلة الهلال ، عدد تذكارى ، القاهرة ، يناير ١٩٩٢ ، ص ١٩٤ – ١٩٧ .

٦٤- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنميو البشرية لعام ١٩٩٥ ، مرجع سابق ، جدول ٢ ، ص ١٥٥ – ١٥٨ .

٦٥- فؤاد حلمى : تمويل التعليم الساسى فى مصر – رؤية مستقبلية ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ١٢٧ .

٦٦- وزارة التربـــية والتعلـــيم : مبارك والتعليم – المشروع القومى لتطوير التعليم ، القاهرة ١٩٩٩ ، ص ١٥٠ .

٦٧- ابراهـــيم العيسوى : أزمة مصر الاقتصادية ، مجلة الدراسات التربوية مج ٤. ، ح ١٦ ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٨٩ ، ص ٤٠ .

٦٨- فؤاد حلمى : مرجع سابق ص ١٢٨ .

٦٩- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعلم : المشروع القومى لتطوير التعليم ، مرجع سابق ص ٧٤ – ٧٦ .

٧٠- وزارة التربـــية والتعلـــيم : الإدارة العامــــة للإحصاء والحاسب الآلى : إحصاء المبانى المدرسية فى نوفمبر ١٩٨٤ ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

٧١- ---------------- : تقريـــر بشـــأن احتـــياجات الدولة من المبانى المدرسية فى الســـنوات العشـــرة المقـــبلة ٨٥ / ٨٦ – ٩٤ / ١٩٩٥ ، القاهرة ، مارس ١٩٨٥ ، مرفق رقم ٥ .

٧٢- المرجع السابق : مرفق رقم ٥ .

٧٣- المركز القومى للبحوث التربوية : تطور التربية والتعليم فى ج . م . ع خلال الفترة ٨٤ – ١٩٨٦ القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ١٦١ – ١٦٣ .

٧٤- وزارة التربـــية والتعلـــيم : الإدارة العامــــة للإحصاء والحاسب الآلى : إحصاء المبانى المدرسية فى ١٩٨٩/٨٨ ، القاهرة ، ١٩٩٠ .

٧٥- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : تقرير تطكور التربية والتعليم خلال الفترة من ٩٠ – ١٩٩٢ ، القاهرة ١٣٢ ص ٥ .

٧٦- المرجع السابق : ص ١٩٢ – ١٩٣ .

٧٧- وزارة التربـية والتعلـيم : إنجـازات التعلم فى أربع أعوام - مشروع مبارك القومى ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ١١٧ .

٧٨- محـيا زيـتون : مسـتقبل التعلـيم فى الوطن العربى فى ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسـمالية ، فى المجلة العربية للتربية ، ع١ ، مج ١٧ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ١٩٩٧ ، ص ١٠٦ - ١٠٧ .

٧٩- وزارة التربية والتعليم : تطوير التعليم فى مصر سياسة واستراتيجية وخطة تنفيذه القاهرة ١٩٨٩ ، ص ١٢٩ - ١٥٦ .

٨٠- وزارة التربـية والتعليم : نحو سياسة تعليمية مستقرة . بيان سيادة وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشورى فى ٢ مارس ١٩٩٢ .

٨١- سـعيد إسماعيل : محنة التعليم فى مصر ، كتاب الأهالى ، ع ٤ ، القاهرة ١٩٨٤ ، ص ١٨٦ - ١٨٨ .

٨٢- وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى : إحصاءات التعليم قبل الجامعى فى الفترة ٩١ / ١٩٩٢ حتى ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ .

٨٣- المرجع السابق .

٨٤- المرجع السابق .

٨٥- المرجع السابق .

٨٦- المرجع السابق .

٨٧- المرجع السابق .

٨٨- زينب حسن حسن : هل دخل التعليم فى مصيدة التبعية ، مجلة دراسات تربوية ، مج ٢ ، ج٥ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ١٧٧ .

٨٩- شبل بدران : البحوث الأجنبية وخرافة تطوير المجتمع المصرى ، مجلة التربية المعاصرة ، ع٢ ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١١٩ .

٩٠- زينب حسن حسن : هل دخل التعليم فى مصيدة التبعية ، مرجع سابق ، ص ١٨٣ .

٩١- المرجع السابق : ص ١٧٦ .

٩٢- بديعـة محمـد سليمان : تقرير موجز عن كيف بدأت مدارس اللغات الحكومية - ونظرة مسـتقبلية لاستمرارها وتحقيق الهدف من إنشائها فى ندوة التجديد التربوى

فــى مصــر ، القاهــرة من ٢٧ فبراير – ٢ مارس ١٩٨٨ – اليونسكو ، القاهرة ١٩٨٨ ، ص ٩٥ – ٩٩ .

٩٣- المرجع السابق : ص ٩٥ .

٩٤- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، الكتاب الإحصائى السنوى لــ ج . م . ع من عام ١٩٥٢ – ١٩٨٩ . القاهرة يونيو ١٩٩٠ ، جدول ١٣/١ ، ص ٣٣ .

٩٥- المركــز القومـــى للبحوث التربوية والتنمية : دراسة تقويمية للمدارس التجريبية الرسمية للغات فى مصر ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ٢٣ .

٩٦- رسمى عبد الملك رستم : تطوير الأداء فى المدارس التجريبية الحكومية للغات ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ١٠٦ .

٩٧- المرجع السابق : ص ١٠٧ .

٩٨- وزارة التربـــية والتعلم – الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلى : الإحصاء الأستقرائى للتعليم قبل الجامعى عن العام الدراسى ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ .

٩٩- وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلى : الإحصاء الاستقرائى للتعليم قبل الجامعى عن العام الدراسى ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ .

الفصل الخامس

الانتماء للوطن لدي طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات *

* إعداد/ د. رانيا عبد المعز الجمال

الفصل الخامس

الانتماء للوطن لدي طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات

مقدمة

الانتماء: مفهومة، العلاقة بين الانتماء وبعض المفاهيم الأخرى

الانتماء للوطن: *مفهومه ، أنماطه – أبعاده– أسس تحقيقـــه*

الدراسة باللغات الأجنبية والانتماء للوطن

دور المدرسة في تعزيز الانتماء الوطني

الدراسة الميدانية:

- عينة الدراسة
- أداه الدراسة
- صدق الأداة
- الأساليب الإحصائية
- تحليل النتائج وتفسيرهـــا
- تعليق عام على النتائج
- المراجــــــع

الفصل الخامس*

الانتماء للوطن لدي طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات

مقــدمـــة

يلعب الانتماء دوراً هاماً في حياة كل من الفرد والمجتمع، وفي هذا يرى فروم Fromm أن الحاجة إلى الانتماء تأتي في مقدمة الحاجات الأساسية للإنسان، وأن هذه الحاجة يمكن تحليلها إلى ثلاث حاجات أخرى وهي: الحاجة إلى الارتباط بالجذور والحاجة إلى الهوية، والحاجة إلى إطار توجيهي أو مرجعي يستوحي منه الفرد طريقة ثابتة ومستقرة في إدراك العالم وفهمه[1].

فالإنسان في حاجة دائمة للانتماء، لتحقيق إشباعاته، وهو لا يتحقق إلا في ضوء عملية التنشـــئة الاجتماعية التي تعد إحدى السبل لتدعيم خصائص الانتماء في كل مرحلة من مراحل نمو وتطور الفرد.

ويعـــد الانـــتماء مـــن الحاجات الفردية التي تدفع الإنسان إلى أن يكون واعياً بمجتمعه مشـــاركاً في مواجهة مشكلاته ومشاركة تتعدى مستوى المشاعر إلى مستوى السلوك، فالإنسان المنتمـــي يسعى إلى حب الآخرين وودهم، وهو في سبيل ذلك يعدل من سلوكه بما يتناسب مع القيم السائدة في المجتمع، كما أنه يكون أكثر التزاما بالوسائل النظامية في المجتمع فيحافظ عليه، ويكون مخلصا في أداء عمله مدركاً لأهمية استمرار العمل وزيادة الإنتاج كضرورة حتمية لنمو المجتمع وتقدمه.

ومن ثم فإن الانتماء ضرورة ملحة، فإذا كان الانتماء يمثل أحد القيم الإيجابية التي تحقق تكـــامل الشخصية فإنه أيضا يعمل على تقوية الروابط والعلاقات بين الأفراد والجماعات داخل المجتمع الواحد، مما ينتج عنه تماسكه وقوة بنيانه، كما أن انتماء الأفراد للمجتمع يمنح الفرص للمجتمع للاستفادة من الكفاءات البشرية في المجالات المختلفة.

لقـــد تعددت وتنوعت محاولات تصنيف الانتماء التي قام بها الباحثون والمتخصصون، وإذا ما رجعنا إلى الأدبيات المعنية بدراسة الانتماء نجد أنها حاولت تصنيفها كالتالي:

الانـــتماء للأسرة، الانتماء اللغوي الثقافي، الانتماء الوطني، الانتماء العقائدي، الانتماء القومي، الانتماء للإنسانية جمعاء، وعلاوة على هذه الأنواع من الانتماء هناك الانتماء للمكان أو الفكرة أو لشخص.

---

* إعداد، د. رانيا عبد المعز الجمال

وتأتي المدرسة في مقدمة آليات المجتمع في إعداد الطالب سياسياً وتعزيز الانتماء لديه حيث تمثل المدرسة المؤسسة الرسمية الأولى التي توظفها النظم السياسية في بث وترويج قيم معينة تتفق وأهدافها، حيث يناط بهذه المدرسة غرس القيم والاتجاهات التي تراها ملائمة لأهدافها من خلال المقررات الدراسية التي تقدمها لطلابها، وتكتسب المدرسة أهمية خاصة في ذلك لاعتبارات عديدة منها طول الفترة التي يقضيها الفرد في التعليم، وارتباط النظام المدرسي بالدولة وخضوعه للسلطة السياسية.

وتساعد المدرسة الثانوية على تكييف المراهقين مع ذواتهم وأسرهم ومجتمعهم ، وأن يكتسبوا القيم الإيجابية التي تساعدهم على تفهم العلاقات الاجتماعية وإدراك عواقب السلوك، كما أنها تبصرهم بضرورة الشعور بوطنهم وما له من تاريخ وأمجاد لتربي فيهم العزيمة وروح الانتماء الحقيقية.

وفي ظل التغيرات في المجتمع العالمي المعاصر يعد تعلم اللغة القومية كافياً وحده لامتلاك ناصية التقدم، لذلك أقبلت الشعوب على تعلم اللغات الأجنبية، لمواكبة هذا التقدم الهائل في العلوم والتكنولوجيا إلا إذا كان أهلها على وعي بلغة البلاد المتقدمة وفي هذا الصدد تسعى مصر حثيثاً للحاق بركب التقدم، والتأكيد على تعلم أبنائها اللغات الأجنبية للانفتاح على العالم، لذا فقد أنشأت مدارس لغات حكومية جنباً إلى جنب مع المدارس الخاصة للغات لكن بنفقات أقل تدعى المدارس التجريبية الرسمية للغات، التي لاقت إقبالاً كبيراً من قبل أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بها.

ومن هذا المنطلق تحاول الباحثة التعرف على مدى الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات، والكشف عن الفروق بين الانتماء الوطني لدى هؤلاء الطلاب وطلاب المدارس غير التجريبية (الحكومية الرسمية).

لكن في البداية سيتم إلقاء الضوء على المحاور التالية:

أولاً: الانتماء: مفهومه، والعلاقة بين الانتماء وبعض المفاهيم الأخرى.

ثانياً: الانتماء للوطن: مفهومه، أنماطه، أسس تحقيقه.

ثالثاً: الدراسة باللغات الأجنبية والانتماء للوطن.

رابعاً: دور المدرسة في تعزيز الانتماء الوطني.

أولاً: الانتماء: مفهومه، العلاقة بين الانتماء وبعض المفاهيم الأخرى:

تتـــناول الباحثة في هذا المحور توضيح مفهوم الانتماء من الناحية اللغوية والبيولوجية والاجتماعية والنفسية، ثم تعرض العلاقة بين مفهوم الانتماء وبعض المفاهيم الأخرى.

١- مفهوم الانتماء:

لقد تعددت وتنوعت واختلفت آراء العلماء والفلاسفة حول الانتماء، وتحديد مفهومه، ما بيـــن كونـــه اتجاهاً وشعوراً وإحساساً أو كونه حاجة نفسية أو كونه دافعاً أو ميلاً، ولذلك سوف تعـــرض الدراســـة المفاهيم المختلفة للانتماء على النحو التالي: المفهوم اللغوي للانتماء، ومن خـــلال القواميس والموسوعات، ، مفهوم الانتماء من المنظورين الاجتماعي والنفسي، ونظرية إريك فروم للانتماء.

١/١ المفهوم اللغوي للانتماء:

فـــي قاموس لسان العرب "ينتمي" أي يرفع إليه، وفي الحديث: من دعى إلى غير أبيه، وانتمى إلى غير مواليه أي انتسب إليهم وقال وصار معروفاً بينهم، ويقال انتمى فلان إلى فلان إذا ارتفع إليه في النسب(١).

بيـــنما فـــي قـاموس اللغـــة الإنجليزية يقابل مصطلح الانتماء في اللغة الإنجليزية لفظ Belonging وهـــو مشتق من الفعل Belong to بمعنى ينتمي إلى أو يتمتع بالصفات الاجتماعية الضرورية للاندماج في الجماعة(٢).

والانـــتماء فـــي الموسوعة الفلسفية الغربية اللفظ Affilation ويتضمن الانتماء ارتباطاً داخليا روحيا عميقا ويقود دخول العصرية في حياة الجماعة إلى تفاعل مصيري(٣).

وبعد فإن التعريفات السابقة تؤكد على ضرورة أن الانتماء هو انتساب الفرد إلى فرد أو جماعـــة معينة وتوحد الفرد في جماعة انتمائه، والتقبل المتبادل فيما بينهم، كما يستلزم الانتماء إلـــى تبني القيم والعادات والنظم السائدة داخل مجموعة الانتماء، ونصرة الفرد لجماعة انتمائه والدفاع عنها.

يعـــرف معجم المصطلحات التربوية الانتماء على أنه "سمة عقلية وجدانية كاملة بداخل الفـــرد تظهر في المواقف ذات العلاقة بالوطن على مستويات مختلفة، وفي حالات مختلفة يمكن الاستدلال عليها، من خلال مجموعة من الظواهر السلوكية الصادرة من الفرد بحيث تكون تلك الظواهر معبرة عن موقف الفرد، ورؤيته تجاه ما يتعرض له من مواقف، سواء عبر عنها بشكل إيجابي أو بشكل سلبي(٤).

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي يعرف الانتماء بأنه "انتساب الفرد إلى جماعة معينة أو حزب معين أو ناد معين أو وزارة معينة أو مؤسسة عمل معينة، بمعنى كونه عنصراً فيها أو واحداً منها، له ما لأفرادها من حقوق وعليه ما عليهم من واجبات[٥].

أما في معجم علم النفس والطب النفسي يعرف الانتماء بأنه "تلك المشاعر التي يشعر بها الفرد في حالة تقبله واستحسان سلوكه من قبل شخص أو جماعة أخرى، خاصة إذا تضمنت هذه المشاعر أن الفرد له مكانة في جماعة معينة أو مجتمع معين ككل[٦].

ويلاحـــظ من التعريفات السابقة أنها تركز على انتماء الفرد إلى جماعة، وأنه جزء من مجموعـــة أشمل (حزب، ناد، وزارة، مؤسسة، ...) وأنه يعتنق القيم والمعايير السائدة في هذه الجماعة التي ينتمي إليها.

٢/١ الانتماء من المنظورين بين الاجتماعي والنفسي:

حيث أنه لا يمكن الفصل بين المفهوم النفسي والاجتماعي للانتماء إلا أنه يمكن عرض بعضـــاً من هذه التعريفات والآراء التي تناولت الانتماء كحاجة من الحاجات الأساسية، أو كدافع من الدوافع أو ميل من الميول الاجتماعية، أو كحاجة نفسية:

يـــرى أحمـــد راجـــح أن "الحاجـــة إلى الانتماء هي زيادة شعور الفرد بالأمن والتقدير الاجتماعـــي كما يزداد اعتداده بنفسه حيث ينتمي إلى مجموعة قوية يتقمص شخصيتهم ويوحد نفسه معهم كالأسرة وغيرها[٧].

كمـــا يذكـــر عزت الطويل أن الحاجة إلى الانتماء من الحاجات النفسية التي تعمل على زيـــادة شـــعور الفـــرد بالأمن، والتقدير الاجتماعي، وأن الأسرة هي المسئولة عن إشباع حاجة الطفل إلى الانتماء[٨].

ويعرف السيد أحمد السيد الانتماء بأنه شعور الفرد بذاته ومكانته داخل المجتمع وشعوره بالأمـــان والرضا والثقة في هذا الوطن، وكذلك شعوره بالتوحد مع هذا المجتمع، وأنه جزء لا يـــتجزأ مـــنه بما يشتمل عليه من قيم تربوية واجتماعية ودينية ويمكن قياسه من خلال الأبعاد التالية[٩]:

١- الحاجة إلى الشعور بالأمان داخل المجتمع.
٢- الثقة في الوطن تحت أي ظروف والولاء إليه.
٣- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي داخل المجتمع.
٤- الشعور بالرضا عن الجماعة الأولية الأسرة وبالتالي المجتمع الكبير.
٥- الحاجة إلى التوحد بين قيم الفرد وقيم المجتمع.

٦- مشاركة الفرد في المشاريع المختلفة داخل المجتمع.

٧- وجود الإطار التوجيهي للفرد في المجتمع.

وفـــي هـــذا الصـــدد يذكر علاء كفافي إلى أن الفرد في إطار الجماعة يمارس الحوار الاجتماعـــي ويتفاعل اجتماعياً، ويشعر في ظلها بالانتماء إلى الجماعة والالتزام بمعاييرها، كما يشـــعر بالمسئولية الاجتماعية، وهذه الجماعة ما لم تنحرف عن وظائفها النفسية وعن الأهداف المشروعة في المجتمع فإنها تسهم كثيراً في نمو الفرد اجتماعيا(١٠).

ويـــرى بنيامين Benjamin أن الانتماء يشير إلى معنيين: أحدهما الارتباط والمشاركة، والثاني حاجة الفرد إلى التعاون مع الآخرين والدخول معهم في علاقات إنسانية طيبة والمحافظة على تلك العلاقات في جو من الحب(١١).

ويصف قدري حنفي الانتماء بأنه حاجة إنسانية، فالانتماء حاجة نفسية طبيعية لدى الفرد ولكنها شأن غيرها من الحاجات النفسية لا تتحقق تلقائياً في كل الظروف، كما أنها لا تتخذ نمطاً سلوكياً واحداً للتعبير عن نفسها بل تتعدد تلك الأنماط اتساعاً وضيقاً، وكذلك تنافراً وتكاملاً(١٢).

ويذهـــب "موراي Moriay" إلى أن وجود الإنسان تحكمه عدد من الحاجات منها الحاجة إلـــى الانـــتماء ويقصـــد بها الاقتراب والاستمتاع بالتعاون أو التبادل مع حليف آخر، وقد قسم موراي الحاجة إلى الانتماء إلى العديد من الحاجات: كالحاجة إلى العطف على الآخر، والحاجة إلـــى العطـــف مـــن الآخرين حيث يشير فيها إلى إرضاء حاجات المرء عن طريق تلقي العون والـــتعاطف، وأن يحصـــل المـــرء على التمريض والعون والدعم والاحتضان والحماية والحب والنصح والإرشاد والتسامح والعفو والمواساة والبقاء ملتصقاً بمن يخلص في حمايته، وأن يكون خل لمن يقدم له العون دوماً(١٣).

وتؤكد في هذا الصدد هدى قناوي أن المرء في حاجة إلى أن يشعر بأنه فرد من جموع تـــربطهم مصالح مشتركة تدفعه إلى أن يأخذ ويعطي، وإلى أن يلتمس منهم الحماية والمساعدة، كما أنه في حاجة إلى أن يشعر أنه يستطيع أن يمد غيره بهذه الأشياء في بعض الأحيان، وتنمو هـــذه الحاجـــة مـــع الطفل في الشهور الأولى فالألفة والحب داخل الأسرة تنقلب إلى ولاء لهذا المجتمع الصغير ثم إلى الحاجة إلى الانتماء لجماعة أخرى كبيرة وهي حاجة إلى الأمن العاطفي وهـــو ما يؤكد على الشعور بالحاجة المتبادلة والتعاون بين الفرد والمجتمع والتأكيد كذلك على دور التنشئة الاجتماعية في انتماء الفرد(١٤).

٣/١ نظرية إريك فروم للانتماء Eric Fromm

وتـــتلخص نظـــرية "فروم" في أن الوجود الإنساني يحكمه عدد من الحاجات الإنسانية كالتالي(١٥):

أ- **الحاجة إلى الانتماء:**

يؤكد فروم أن الإنسان يحتاج إلى الإحساس بالانتساب لأخيه الإنسان، والإحساس بالسمو إلـى القدرة على الإبداع، وأن يكون هو سيد الطبيعة وليس مجرد شخصية مستسلمة، وفي ذلك يقـرر "فروم" بأن الإنسان لا يستطيع العيش منفرداً وغير منتسب للآخرين، إذ عليه أن يشترك مـع الآخريـن فـي الدفاع والعمل والإشباع الجنسي واللعب وتربية الصغار والتزود بالمعرفة والثقافة ... إلخ.

ويمكـن أن نخلـص من وجهة نظر فروم إلى أن الرعاية المتبادلة بين الفرد والجماعة تعتـبر مظهر من مظاهر الانتماء، وأن العلاقات يجب أن يسودها الحب والاحترام والفهم، وأنه مع تطور الفرد تتطور أشكال الانتماء وتتسع دائرته.

ب- **الحاجة إلى الهوية:**

نظـراً لأن الإنسان فقد الرابطة الأساسية مع الطبيعة وامتلك القوى العقلية التي جعلته واعياً بانفصاله عن الطبيعة، فإن الحياة المعاصرة أملت عليه أن يستعمل عقله من أجل خلق ارتباط جديد مع الآخرين، ومن خلال هذه المعرفة ظهرت لدى الإنسان الحاجة إلى تأسيس هويـة خاصـة به، يري فروم أن يؤسس الإنسان هويته على أساس معرفته بذاته وإدراكه لقدراته.

جـ- **الحاجة إلى التجاوز والتعالي:**

نظـراً لأن الإنسان ابتعد كثيراً في تطوره عن المستوي الحيواني، وأصبح يمتلك عقلاً عارفـاً بذاتـه واعـياً بمكانته، لذلك فهو شعر بالحاجة إلى تخطي الحدود الحيوانية والدور السـلبي الـذي كـان عليه، وتجاوز ذلك إلى حاجة الخلق والإبداع، وهنا يري " فروم" أن الإنسـان يسـلك أحد طريقين في تحقيق حاجته إلى التجاوز إما بإبداع وخلق أشياء إيجابية ناقصة أو هدم وإلحاق الضرر بالبيئة وبالآخرين.

د- **لحاجة إلى الارتباط بالجذور "التجذر":**

حين يولد الإنسان فهنا يعني أنه قد غادر بيئته الطبيعية، فالإنسان لا يستطيع الشعور بأنه بلا بيت، لأن هذه الخبرة تخيفه وترعبه، وعندها تبرز الحاجة لديه إلى التجذر والشعور في أن لديه بيتاً في هذا العالم.

هـ- **الحاجة إلى إطار مرجعي:**

إن الحاجات السابقة تتكامل بأجمعها لتكون إطاراً مرجعياً للتوجه نحو الكون الذي نعيش فيه، بمـا فـيه العلاقات مع أفراد الجنس والأصدقاء منهم والأعداء، وإن هذا التطور للواقع أو الإطـار المرجعي للتوجيه يتطور تدريجياً ابتداء من مرحلة الطفولة، ثم يتعلم كيف نستعمل

إمكاناتنا العقلية وصورنا الخيالية بشكل يتيح من التعامل مع المشاكل التي تصادفنا والظواهر المعقدة التي تقابلنا.

وبذلك نلاحظ من خلال تحديد "فروم Fromm" الحاجات السابقة ومنها الحاجة إلى الانتماء التي جعلها في مقدمة الحاجات، وأن الحاجات الثلاث التي تليها تندرج تحت فكرة الانتماء وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً كالحاجة إلى الهوية والإطار المرجعي والارتباط بالجذور، فهذه الحاجات الثلاث يمكن أن تندرج كلها أو تتحقق جميعها إذا ما أشبعت الحاجة إلى الانتماء، أما الحاجة الخامسة عند فروم هي حاجة الإنسان إلى السمو والتعال فوق الطبيعة الحيوانية كي يصبح شخصاً خلاقاً.

وبذلك يتضح أن نظرية فروم -في ضوء ما طرحته- تتفق مع أبعاد الانتماء للوطن في الدراسة الحالية والتي تتمثل في "الهوية، التواد، الالتزام، الجماعية، الديمقراطية"، كما أن نظرية فروم تعتبر مزيج من النظريات السابقة، حيث اعتبر فروم الانتماء حاجة أساسية إنسانية ضرورية لحياة الإنسان ولكنها أيضاً تتأثر بالبناء والظروف الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

٢- العلاقة بين مفهوم الانتماء وبعض المفاهيم الأخرى:

سيتم في هذا المحور تناول العلاقة بين الانتماء والولاء، الانتماء والفردية والتفرد، الانتماء والانتساب، الانتماء والمواطنة، الانتماء والاغتراب.

١/٢ الانتماء والولاء:

لفظ الولاء في اللغة العربية يعني المحبة والصداقة والقرابة والنصرة، كما أن الولاء والموالاة ضد المعاداة.

ويعرف محمد سمير عبد العزيز الولاء الوطني بأنه حب الفرد لوطنيه المنتمي إليه وتوحده معه من أجل خيره والانتصار له[١٦].

ويفرق العارف بالله الغندور بين مفهومي الولاء والانتماء حيث يرى أنه لا ينبغي أن نستخدم لفظ الولاء كمرادف للانتماء، فكلا المفهومين يعبر عن مضمون مختلف ويدلل على ذلك بقوله أن الإنسان منذ أن يترك بلده الأصلي إلى بلد آخر، وقد يحصل على حبه لبلده الجديد ورغم ذلك لا يتأثر ولاءه لبلده الأصلي وقد يحدث العكس حيث نجد إنسان يعيش في بلده الأصلي محور انتمائه وليس لديه ولاء له[١٧].

ويذكر إلهامي عبد العزيز بعض الفروق بين مفهوم الانتماء ومفهوم الولاء يمكن توضيحها فيما يلي[١٨]:

أ- يقتصر مفهوم الانتماء على الجماعات الإنسانية، بينما يتسع مفهوم الولاء ليشمل الأفكار والولاء للمولى عز وجل وهو أعم من الانتماء.

ب-إمكانية الولاء لجماعة ما لا يكون الفرد جزءاً منها ولا ينطبق ذلك على مفهوم الانتماء كالشرط الأساسي في الانتماء أن يكون الفرد جزءاً من جماعة الانتماء.

جـــ- أن الأصل في الانتماء هو عضوية الجماعة، والأصل في الولاء هو المشاعر تجاه الجماعة أو الفكرة.

د- الولاء يمكن أن يستغرق موضوعه، بينما الانتماء لا يستغرق سوى جزء من الموضوع فلا يقال الانتماء للذات ويكون القول الولاء للذات.

هـــ- إن الولاء يدعم الانتماء ويقويه.

وتجمل لطيفة خضر الفرق بين الولاء والانتماء وتأكيد العلاقة الإيجابية المتداخلة بينهما فيما يلي(١٩):

- فـــي حين يركز الانتماء على عضوية الفرد لجماعة ما، والاندماج فيها، والتوحد معها، يتجاوزها الولاء ليشمل فكرة ما، أو قضية ما، فيمكن أن يكون الولاء لجماعة لا ينتمي إليها الفرد.
- بيـــنما يركـــز الانتماء على جماعة يكون الفرد متقبلاً لها مقبولاً منها يركز الولاء على الصـــلات والعواطـــف الرومانتيكـــية والقانونية التي تربط الفرد بالجماعة أو الفكرة أو القضية.
- فـــي حيـــن يركـــز الانتماء على العضوية، يركز الولاء على المشاعر والعواطف تجاه الجماعـــة باعتـــباره رابطـــة وجدانية، واستعداد إرادي، يتخذ العديد من الصور منها: الطاعة، الالتزام، الإخلاص، الواجب، الصداقة، ولهذا يقوي الانتماء وينميه.
- الانـــتماء يحتوي جزءاً من الموضوع بالوجود المادي، أما الولاء يحتوي الموضوع كله وجدانياً وسلوكياً، سواء أكان الاحتواء نظرياً أم عملياً.

٢/٢ الانتماء والفردية والتفرد:

يـــرى محمـــد عبد السلام أن الفردية هي اهتمام الأفراد بمصالحهم الفردية فيشعر الفرد بالعلاقات الأنانية بدلاً من حياة التعاون(٢٠).

وتشـــير مـــاجدة أحمد محمود أن الفردية مذهب اجتماعي أو نظرية تحبذ سمات التميز والـــتفرد والاســـتقلال، وبالتالي ترى فيها الجانب الإيماني بالرغم من وجود عدد من التعريفات التـــي يتضح فيها الجانب السلبي. ومن هذه التعريفات تعريف انجلش& انجلش الفردية سلوك أو

اتجـاه شخصـي يؤكـد على الاستقلال عن معايير الجماعة، وأن الفردية هي ميل يؤكد على الخصـائص الشخصـية والاهتمامات الفردية وعلى كون الفرد جزءاً منفصلاً عن أي علاقات شخصية[٢١].

أي أن الانـتماء لا يعنـي إلغاء ذاتية الفرد وذوبانه في الجماعة المنتمي إليها، وفقدانه لاسـتقلال ذاته وضياع هويته المتفردة، وإنما هي حالة اختيارية يلجأ إليها الفرد لتحقيق التكامل والتفاعل بينه وبين آخرين[٢٢].

وبـناء علـيه فالانتماء لا يمنع التفرد، بل يعمل على تحقيقه وتدعيمه من خلال جماعة الانـتماء، لكنه يرفض الفردية Individuality حيث السلبية، اللا مبالاة، الأنانية). فهناك ارتباط وثـيق بين الانتماء والتفرد باعتباره أحد جوانب الانتماء الإيجابية، أما الفردية فإنها في الغالب تولـد مشاعر لا انتمائية، ويرى هاللر Hallar اللا منتمي هو شخص موزع النفس، ينشد التوحد النفسي وهو أناني ويفكر في نفسه فقط[٢٣].

وهكذا يتأكد الانتماء بالروح الجماعية لا الفردية، وإن كان ينجح بالتفرد وتحقيق الذات.

٣/٢ الانتماء والانتساب:

يؤكـد قاموس "انجلش" أن الانتماء هو توحد الفرد مع جماعة وشعوره بأنه مقبول منها وأن له وضع آمن فيها، وعلى ذلك فإن الحاجة للانتماء تكون بالنسبة لعلاقة الفرد مع الجماعة، أما الحاجة للانتساب، تكون علاقة فرد لفرد، أي إنها تساوي الصداقة.

ومـن ثـم فمفهوم الانتماء ومفهوم الانتساب ليسا متطابقين، ويذكر "بودسكا" أن تحقيق إحسـاس الانـتماء أحد حاجاتنا الأساسية، وبواسطته يمكن إشباع حاجتنا للأمن وحاجتنا للهوية "الذاتية" الممتدة، وحاجتنا للانتساب[٢٤].

٤/٢ الانتماء والمواطنة:

الانـتماء مفـروض علـى كـل مواطن نحو وطنه الذي يقيم فيه مقابل تمتعه بالحماية والأمن، وهذا ما ينتظر من الأجنبي نحو البلد الذي يعيش فيه.

ويختلف الانتماء عن المواطنة في أن الأخيرة غالباً ما تكون اختيارية عكس الأولى، فإن الانـتماء دافعاً وميلاً. وهذا ما يؤكد استحالة حياة الفرد بلا انتماء، ويعتبر الانتماء للوطن أقوى أنـواع الانتماء إلا أن ثمة عوامل تهدد ذلك الانتماء كالنظام المستبد والحاكم الغاشم والاحتلال الأجنبـي، كما أن هناك على العكس عوامل تدعم الشعور الوطني والانتماء كالرغبة في تحقيق الاستقلال، والكفاح من أجل أمنية شعبية لخير الوطن[٢٥].

٢/٥ الانتماء والاغتراب:

الانتماء هو الوجه الإيجابي بينما الاغتراب هو الوجه السلبي، ويرى البعض أن الانتماء أحد المحكات التي يمكن أن نتعرف من خلالها على مفهوم الاغتراب.

يبنى مفهوم الاغتراب على وجود علاقة جدلية بين الإحساس بالعجز والقهر وبين البحث عـن الحرية أو الانفكاك بين دائرة الإحساس الذي يبعد الفرد عن الولاء والانتماء لوطنه ويحد مـن فاعليـته وإيجابيـته، وتتدرج آثار حالة الاغتراب على متوالية يعد كل من الذات والواقع ركنيها الرئيسين وينخرط كلاهما في عملية إفراز حالة الاغتراب وفي استقبالها ثم إسقاطها من جديـد علـى الواقع، وهنا تبرز محاولات البحث عن السبيل إلى الاغتراب إلى داخل الذات أو يرفض الواقع(٢٦).

ويترتـب علـى إحسـاس الفـرد بالاغتراب كثير من النتائج من بينها الشعور بالقلق والاضـطراب والـتوتر لعدم قدرته على تحقيق الأحداث التي يسعى إليها وشعوره بالعجز أمام الصـعوبات التي تواجهه أثناء تحقيق ذاته وسطحية الشعور تجاه غيره من الناس مما يؤدي إلى فقـدان الـتفاعل بيـنهم والانفصال عن المجتمع وثقافته بما فيه من قيم وعادات وتقاليد وخلق الفـرص وانـتهازها لمصلحة الشخصية دون مراعاة حقوق غيره مما يؤدي إلى انعدام التوافق والدفء العاطفي بينه وبين أفراد المجتمع(٢٧).

ويـرى سعد المغربي أن الاغتراب علاقة فجة غير سوية تتضمن الشعور بعدم الانتماء وعـدم القدرة على ضخ الموضوع الولاء والحب الناضج البناء ذلك لأن الموضوع في إحساس المغترب غريب عليه(٢٨).

فالفـرد موضوع كما يري "ماسلو Maslow" بقوة الاحتكاك والصداقة الحميمة والانتماء والحاجـة إلى أن يتغلب على مشاعر العزلة والغربة ومشاعر الوحدة والاغتراب تلك المشاعر التي ساءت نتيجة الحراك ونتيجة الفجوة بين الأجيال والتحضر المستمر(٢٩).

فالاغـتراب هـو تجسـيد لانعدام الانتماء حيث أن الشخص المنفصل عن ذاته أو عن المجـتمع أو العالم الخارجي هو شخص لا منتمي بالمعنى الحرفي للكلمة، وقد تقوده محاولات استعادة العلاقة (الانتماء) إلى التربية أو السياسة كما قد تقوده إلى حالات اللا مبالاة والانسحاب إلى المخدرات والضياع الأخلاقي والتبلد(٣٠).

وتعتبر الحاجة إلى تكوين الهوية والتفرد هي إحدى الحاجات الناشئة عن إدراك الإنسان لنفسـه كموضـوع وسعيه لأن يكون لهذا الموضوع مستوى معيشة ومن خلال نشاطه وعلاقته الاجتماعية يشعر أنه في حاجة لأن يعرف من هو مثلما هو في حاجة إلى أن يحدد هويته أينما

استطاع شعر بالانتماء وإن لم يستطع كان عصابياً، وعدم إشباع هذه الحاجة يقابله اغتراب الذات[٣١].

وعلى هذا يعرف عدم الانتماء بأنه "شعور الفرد بأنه لا ينتسب لجماعته الأساسية ولا يرضى عنها ولا يشعر بالفخر بها وهو رافض للقيم السائدة والثقافة الخاصة، بمجتمعه مع شعور عام بالغربة وعدم الفخر وعدم الامتنان به"[٣٢].

ثانياً: الانتماء للوطن: مفهومه، أنماطه، أبعاده، أسس تحقيقه:

يستعرض هذا المحور مفهوم الانتماء للوطن من خلال الآراء والتعريفات المختلفة في هذا الصدد، كما يتناول أنماط الانتماء للوطن كما صنفها الباحثون والمتخصصون، وأخيراً يعرض لأسس تحقيق الانتماء.

١- مفهوم الانتماء للوطن:

هناك الكثير من الآراء والتعريفات التي تناولت هذا الموضوع يمكن عرض البعض منها كالتالي:

يرى عبد الرحمن العيسوي إلى أن شعور الشاب نحو وطنه يزداد نمواً وازدهاراً كلما شعر أن الوطن يقدم له الرعاية بمختلف أشكالها الصحية والنفسية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية، وأنه يوفر له فرصة الحياة الكريمة، والتعبير عن الذات، وفرصة الحماية من الضياع والتشرد والوقوع في براثن التطرف والخضوع والتسلط لبعض رجال الإدارة وبطشهم وطغيانهم[٣٣].

ويذكر سيد أحمد الطهطاوي أن الانتماء الوطني يتطلب تهيئة المواطن ثقافياً وعلمياً وتطويعهم في ظل شبكة من العلاقات تنظم فيها المساواة للجميع، التكافؤ بين الحقوق والواجبات ويبدأ ذلك في مرحلة الطفولة حتى ينتهي المواطن إلى الإحساس بالانتماء للدولة وحبه لها بمقدار ما تحققه له من حقوق سياسية ومدنية ... وغيرها[٣٤].

وترى عبلة محمود إبراهيم الانتماء القومي بأنه اتجاه إيجابي في أقصى شدته يصل إلى درجة التوحد مع جماعة النحن القومية، ويشترط وعي وإدراك الفرد بعوامل ومقومات هذا الانتماء وقبول الاختلاف داخل الجماعة وتجاوزها الرغبة والإرادة في البقاء في إطار تلك الجماعة والتمسك بها والزود عنها، ولا يتحقق هذا الانتماء إلا بوضوح مراحله وأهدافه وفلسفته التي تساهم في تشكيل حدود أفضل للمستقبل، ومن خلال نزوع سلوك عطاء ومساندة لتلك الجماعة القومية[٣٥].

ويعــرف الانــتماء الوطني بأنه إحساس الفرد وشعوره بالقلق والارتباط بالوطن الكبير الذي يعيش فيه وإحساسه بالعلاقة القائمة بينهما والتي تقوم على[٣٦]:

أ- الحب والإخلاص له.

ب-الاعتزاز والانتماء له

جـ- الإحساس بالأمن والطمأنينة.

د- الثقة فيه وفي القيادات المختلفة.

هـ- التمسك به وقد الشدائد والأزمات.

وهنا يجب التأكيد على ضرورة الاهتمام بدوافع التربية المختلفة وجهود التنشئة في كافة مؤسســات المجتمع، والتنسيق بين هذه الجهود في إشباع حاجات الناشئة وتعميق فهمهم ووعيهم بقضــايا المجــتمع والعمــل علــى تحقــيق ذواتهم، وبالتالي لن يشعر الشباب بالفراغ الفكري والاغتراب، ولذا من الصعب استقطابهم لأي اتجاه فكري مناهض لفكر المجتمع وأيديولوجيته.

٢- أنماط الانتماء للوطن:

لقــد تعددت وتنوعت محاولات تصنيف الانتماء التي قام بها الباحثون والمتخصصون، وإذا ما رجعنا إلى الأدبيات المعنية بدراسة الانتماء نجد أنها حاولت تصنيفها كالتالي:
الانــتماء للأسرة، الانتماء اللغوي الثقافي، الانتماء الوطني، الانتماء العقائدي، الانتماء القومي، الانتماء للإنسانية جمعاء، وعلاوة على هذه الأنواع من الانتماء هناك الانتماء للمكان أو للفكرة أو لشخص.

أما فيما يتعلق بأنماط الانتماء للوطن كما تصنفها لطيفة خضر فهي كالتالي[٣٧]:

١/٢ انتماء حقيقي:

يكون فيه لدى الفرد وعي حقيقي لأبعاد الوقت، والظروف المحيطة بوطنه داخلياً وخارجياً، مدركاً لمشكلات وقضايا وطنه، وقادراً على معرفة أسبابها الحقيقية، وطبيعة هذه المشكلات، والأســباب الكامنة خلفها، وموقفه منها، والاكتراث بأدائها ونتائجها، ويكون المنتمي هنا مع الأغلبية ويعمل لصالحها، ويؤمن بأن مصلحة الأغلبية والعمل من أجل الصالح العام وسلامة المجتمع ونموه وتطوره، هو الهدف الذي يجب أن يسمو على الفردية والأنانية.

٢/٢ الانتماء الزائف:

هــو ذلك الانتماء المبني على وعي زائف، بفعل المؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي قد تشوه حقيقة الواقع في عقول المواطنين، وبالتالي قد تصبح رؤيتهم للأمور غير حقيقية وغير معــبرة عن الواقع الفعلي، ومن ثم يصبح الوعي والإدراك للواقع وعياً مشوهاً غير حقيقي

وبالتالي ينبثق عنه انتماء زائف ضعيف، كما يعتبر انتماء الفرد لفئة غير فئته أو طبيعة غير طبيعته انتماءاً زائفاً.

٣/٢ انتماء لفئة بعينها:

هــنا يعمــل الفرد على مصالح الفئة التي ينتمي إليها دون سواها من الفئات داخل المجتمع الواحــد وبالرغم من أن وعيه بها وعي حقيقي وانتمائه لها انتماء حقيقي إلا أنه يغلب على انــتمائه للمجــتمع ككل، ويترتب على ذلك آثار وخيمة من تفتيت لبنية المجتمع بل ووجود الصراع بين فئاته حيث تعمل كل فئة لصالحها على حساب غيرها من الفئات.

ومــن الأمور الجديرة بالذكر أن انتماء الفرد للوطن لا يتعارض مع انتمائه للأسرة أو للغــة والــثقافة والعقيدة، ويمكن أيضاً ألا يتعارض مع الانتماء القومي والانتماء للإنسانية جمعاء، فانتماء الفرد للمجتمع يتضمن بالضرورة الحديث عن انتمائه للأسرة باعتبارها اللبنة الأولــى في بناء ذلك المجتمع، وكذلك الانتماء للوطن يعني الانتماء للغة هذا الوطن وثقافته وعقيدته [٣٨].

٣- أبعاد الانتماء للوطن:

يعتــبر مفهــوم الانتماء من المفاهيم المركبة التي تتضمن العديد من الأبعاد، وفيما يلي عرض موجز للأبعاد الأساسية التي يتضمنها مفهوم الانتماء للوطن[٣٨]:

البعد الأول: الهوية Identity:

تبرز الهوية سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية وبالتالي الانتماء، وعلى ذلك فهي دليل على وجود الانتماء.

البعد الثاني: الجماعية Collectivism:

تســهم الجماعــية فــي تقوية الانتماء وتعزيز السبيل إلى المحبة والتفاعل الاجتماعي، وتظهر في صورة توحد الأفراد مع أهداف الجماعة، كما أنها تؤكد التعاون والتكافل والتماسك.

البعد الثالث: الولاء Loyalty:

هــو جوهــر التزام الفرد بالجماعة، وهو أساس تدعيم الهوية، وفي نفس الوقت تعتبر الجماعة مسئولة عن الاهتمام بكل حاجات أفرادها بهدف الحماية الكلية.

البعد الرابع: الالتزام Obligation:

هــو مــدى تمسك الأفراد بالنظم والمعايير الاجتماعية بشكل يوضح الانسجام والتناغم والإجماع لأفراد الجماعة، ولذلك تتولد لدى الأفراد ضغوط نحو التماسك بمعايير الجماعة لتجنب النزاع.

البعد الخامس: التواد Affiliation:

هــو أحد أنواع الدوافع الإنسانية في تكوين العلاقات والروابط والصداقات، ويشير إلى مدى التعاطف الوجداني بين أفراد الجماعة، والميل إلى المحبة والعطاء والإيثار، بهدف التوحد مــع الجماعــة، وعلى ذلك فالتواد ينمي لدى الفرد تقديره لذاته وإدراكه لمكانته، وكذلك مكانة الجماعة بين الجماعات الأخرى، مما يدفع الأفراد للحفاظ على الجماعة.

البعد السادس: الديمقراطية Democracy:

هي أحد أساليب التفكير والقيادة التي تتضح في الأقوال والممارسات اليومية، وهي تعبر عــن إيمــان الفــرد بطبيعة الحرية الشخصية، وأسلوب التعبير عن الرأي، وتكافؤ الفرص وأساليب التعامل مع الفروق الفردية والتعاون مع الغير في مناقشة المشكلات وتقسيم العمل، وعلى ذلك فهي المفهوم المضاد للديكتاتورية والتسلطية.

٤- أسس تحقيق الانتماء:

في ضوء التغيرات المجتمعية والتنمية والتطور الاجتماعي الذي يتطلب توافر خصائص معيــنة فــي بيئة الفرد كالمشاركة والتعاون والمسئولية الاجتماعية وغيرها، يأتي دور العمليات الــتربوية -بأساليبها المباشرة وغير المباشرة- لإكساب الفرد قيماً إيجابية والتمسك بالشخصية القومية للمجتمع، وتقوم هذه العمليات التربوية على مجموعة من الأسس لتنمية الانتماء وهي[٣٩]:

١/٤ أن تكون الأفكار والموضوعات المطروحة والمستمدة من ثقافة المجتمع، ممثلة لحاجات التلامــيذ وتعينهم على الاندماج في الجماعة، وتمنحهم الشعور بالرضا من خلال تقبل الجماعة لسلوكيات الأفراد.

٢/٤ أن يمتلك الفرد الاستعداد للقيام بدوره كعضو في الجماعة، وأن يتم تهيئة المواقف والأنشطة التي ينبغي أن يعمل على شحذها وتنميتها، وأن تلقى قبولاً وتشجيعاً من أفراد الجماعة.

٣/٤ تأكــيد أهمية دور الفرد في عالم الواقع، وفي داخل الجماعة التي ينتمي إليها، وتأكيد المكانة الاجتماعية لكل فرد يساعد على الانسجام بين الأفراد وقبول كل منهم للآخر.

وفـــي هـــذا الصدد لكي تحقق المدرسة هذه الأسس على دعائم سليمة ينبغي توافر المعلم الذي يتسم بالولاء والانتماء للوطن، وأن يكون قدوة ومثلاً في التضحية والبذل والعطاء من أجل وطنه، وأن يرسي قيم الالتزام والحب والود والتسامح والديمقراطية بين تلاميذه حتى يكون هناك اتساق بين ما يؤكده وبين ما يعتقد ويؤمن به.

ويمكن تدعيم وتقوية روح الانتماء لدى الأفراد من خلال عدة ركائز أهمها[٤٠]:

- إشباع حاجات الأطفال وتوفير الخدمات إليهم منذ مراحلهم الأولى.
- توفير الديمقراطية حتى يمكن للفرد إبداء رأيه مما يجعله يشعر بكيانه داخل مجتمعه.
- توفير جو من الاستقرار والأمن سواء على المستوى الأمني أو المستوى الاقتصادي.
- تطبـــيق شـــعار الـــرجل المناســـب فـــي المكان المناسب مما يتيح للفرد إشباع حاجاته والإحساس بذاته.
- توفير عنصر القدوة سواء داخل المنزل أو القيادات المختلفة.
- تعليم الطفل ألا يشبع احتياجاته على حساب إشباع حاجات الآخرين لأن ذلك يهيئ مناخاً لشعور الآخرين بالانتماء للوطن.

وفـــي ضـــوء مـــا سبق، يمكن القول بأنه طالما أن الفرد في حاجة دائمة ومستمرة إلى تفاعلـــه مـــع الآخرين وتواصله معهم ليدعم ويؤكد ذاتيته وإنسانيته، وأيضاً المجتمع في حاجة مستدامة إلى المحافظة على هويته وشخصيته القومية، من هذه العلاقة التفاعلية يتولد لدى الفرد الانـــتماء والولاء الوطني، فكلما وجه الانتماء للوطن توجيها سليما كلما كان عاملا من عوامل بناء المجتمع.

ومـــن هـــنا فإن اكتمال انتماء الفرد إلى مجتمعه ووطنه يكون بضمانات وعيه الصحيح بمقومـــات هويته وأصالة تاريخه، ذلك أن مجموع الأثر المتبقي لخبرات التاريخ يستكمل وعي الفـــرد بثقافة الانتماء ومسئولياته، فإذا كان كل مجتمع خصوصياته التي يعبر بها عن ذاتيته فإن هذه الخصوصيات تشكل القاعدة التي تنمو عليها عناصر الانتماء[٤١].

رابعاً: الدراسة باللغات الأجنبية والانتماء للوطن:

إن مـــن دواعـــي تعلـــم الفرد للغات الأجنبية أنها تعمل على تفتحه الثقافي، ومواكبة ما يحـــدث فـــي العـــالم من تقدم، وجعله على وعي بأحدث ما وصل إليه العلم من تقدم في شتى المجالات، وقد بين لنا الإمام محمد عبده أهمية دراسة اللغات الأجنبية حين قال "إن الذي زادني تعلقاً بتعلم لغة أوروبية هو أنني وجدت أنه لا يمكن لأحد أن يدعي أنه على شئ من العلم يتمكن بـــه مـــن خدمـــة أمـــته ويقتدر به على الدفاع عن مصالحها كما ينبغي إلا إذا كان يعرف لغة أوروبية"[٤٢]. فاللغة إذن هي عنصر مركزي لأية ثقافة أو حضارة.

وفـــي ظـــل هذه التغيرات العالمية لم يعد تعلم اللغة القومية كافياً وحده لامتلاك ناصية الـــتقدم، لذلك أقبلت الشعوب على تعلم اللغات الأجنبية، بل لم تكتف بعض الدول الناهضة بتعليم أبـــنائها لغة أجنبية واحدة، وإنما تعدتها إلى لغتين أو أكثر، وكثير من الدول فتح مجال الاختيار أمام أبنائه في تعلم اللغات الأجنبية المختلفة.

ولعل حاجتنا إلى تعلم اللغات الأجنبية –كوسيلة للدخول في هذا العصر– أشد من غيرنا بحكم المسافة التي تفصلنا عن عالم العلم والتكنولوجيا، ويقول زكي نجيب محمود في ذلك "لكن الإشكال الضخم هو إشكالنا نحن، والسؤال المعضل هو سؤالنا نحن، فحضارة العصر ليست من صنعنا ولا شاركنا في ذلك الصنع بكثير أو قليل بل هي حضارة فتحنا بابها فإذا هي واقفة أمامنا كائـــناً عملاقـــاً متكامل البناء والأجزاء، يريد الدخول في الديار أو نريد له نحن مختارين ذلك الدخول"[٤٣].

وتشـــير توصيات الدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي الذي نظمته اليونسكو في صـــيف أكتوبر ١٩٩٦ إلى أنه ينجم عن العولمة ظواهر تمثل تحدياً أمام النظم التربوية، وتلك التحديات على مستوى الثقافة المصرية تتمثل في الآتي[٤٤]:

أ- ضرورة الدخول في عصر المعلومات والتدفق المعرفي بحيث يمكن اللحاق بأسرع ما يمكن بكل منجزات العصر العلمية والتكنولوجية وبما تفرضه من أنماط ثقافية.

ب-التأكيد على منظومة القيم التي تشكل خصوصية الثقافة المصرية من قيم وعادات وامتداد تاريخي وتفرد المجتمع المصري بأصالته واستيعابه لمختلف الثقافات.

جـــ- ضرورة التجاوب مع الثقافات الأخرى.

كـــل ذلـــك لن يتأتى لنا القيام به دون تعلم اللغات الأجنبية للدخول بقوة في عصر العلم والمعلومـــات والتكنولوجـــيا، وكذلك عن طريق تنمية المواطنة وروح الانتماء لمواكبة العولمة بآثارها ومفاهيمها وتحدياتها.

على أية حال فإن تعلم اللغات الأجنبية في عصر العولمة يمكن أن يساعد الطلاب على[٤٥]:

١- الفهم المتعمق للمشكلات العالمية.

٢- الفهم الأفضل للموضوعات والقضايا العالمية.
٣- الفهم الأفضل للتضمينات التي تحملها السياسات العالمية.
٤- القـدرة علـى تقديـم الكم الكبير من المعلومات التي يحتاجونها والتي يستخدمونها في حياتهم.
٥- القـدرة علـى تحليل الحقائق المختلفة التي تقدم لهم، وكذا وجهات النظر العالمية التي تواجههم في أماكن عملهم، وفي أوقات فراغهم وفي منازلهم من خلال وسائل الإعلام.
٦- القدرة على الاتصال مع أناس ينتمون إلى ثقافات وبيئات مختلفة.

وبناء على ما تقدم فإن تعلم اللغات الأجنبية يعد ضرورة، وعدم الاهتمام بتعلمها يؤدي إلى الانقطـاع عـن سـبل المعرفة، وهذا الانقطاع يؤدي بدوره إلى تخلف نفسي واقتصادي وعلمي، ويـرى (Pierre Alexander) أن كـلاً مـن اللغة الإنجليزية والروسية والألمانية والفرنسية تتمتع بغزارة علمية وتقنية هائلة، ولذلك فإن معرفة اثنين منها على أقل تقدير ضرورة لازمة لكل باحث إذا أراد مـتابعة مـا يـدور في مجال البحث العلمي، ويؤكد (Karol) بأن معرفة اللغات الأجنبية أصبحت أكثر من ضرورة للمشاركة في الشئون الدولية وفي أعمال المنظمات العالمية[٤٦].

وفـي هذا الصدد تسعى مصر حثيثاً للحاق بركب التقدم، ومن المتطلبات الأساسية التي تسـاعد الأفراد في سعيهم نحو ذلك معرفة لغة أجنبية أو أكثر، وهذا ما أكده الخطاب السياسي، وترجمته السياسة التعليمية الحالية إلى أنه لابد من تسليح الطلاب بلغة يستطيعون بها أن ينظروا إلى المستقبل، ونافذة يطلون منها على التقدم، وأن نعطيهم سلاحاً للتعلم الذاتي من مصادر التقدم ذاتها مباشرة[٤٧].

لـذا كـان هناك إقبال كبير على مدارس اللغات من قبل الآباء -في السنوات الأخيرة- لتعلـيم أبنائهم اللغات الأجنبية للانفتاح على العالم ومنجزات العلم الحديث، وكان من نتيجة ذلك الإقـبال علـى مدارس اللغات الخاصة وعدم قدرتها على استيعاب كل الأعداد المتقدمة إليها أن فكـر المسـئولون عن شئون التعليم في إنشاء مدارس لغات حكومية تسهم في تخفيض الضغط الواقع على مدارس اللغات القائمة ولذلك صدر القرار الوزاري رقم (٢) بتاريخ ١٩٧٩/١١/١١ بشأن المدارس التجريبية وإصدار لائحتها الداخلية.

بيد أن هناك الكثير ممن يرى أن التدريس باللغات الأجنبية يؤثر على انتماء الأفراد لدى الوطـن، فهـم يرون أن اللغة هي أهم وأقوى عوامل الانتماء والشعور بالولاء، وهذا يعني أن تكـون اللغـة التي تقدم إليهم هي اللغة القومية الفصحى .. كما يتجه أنصار هذا الرأي إلى أن

قضية الانتماء في ارتباطها بنوعية اللغة التي يتعلمها الطفل لا تقتصر فقط على استخدام العربية الفصحى كلغة للتعليم والثقافة، وإنما تتضمن أيضا عدم مزاحمة لغات أجنبية أخرى لها(٤٨).

وفي هذا الصدد يقول سعيد إسماعيل علي "إن أحداً لا يستطيع أن ينكر أهمية وضرورة تعلـم اللغـات الأجنبية، فهذا هو سبيل للاطلاع على جوانب الحضارة الغربية والاستنارة منها، لكـن الانتقال من هذه الضرورة إلى جعل اللغة الأجنبية هي اللغة التي يتعلم بها التلاميذ كل أو معظـم المقررات الدراسية، فهذا سيل خطير "يخلع" المواطن من تربته الثقافية ليجعله نبتاً ثقافياً أجنبياً"(٤٩).

إن تعلـم اللغات الأجنبية في حد ذاته كوسيلة للتواءم مع معطيات العصر إجراء لاغبار علية فضلاً عن أنه مطلوب وضروري، أما اتخاذ هذه اللغات الأجنبية كلغة للتعليم في المدارس العربـية فهنا مكمن الخطر حيث يضيف رافدا خصباً من روافد التغريب والتبعية. فتعلم اللغات الإنجليزية والفرنسية بالذات في المدارس العربية قد ارتبط بالتواجد الاستعماري ومن ثم لا تخلو التبعية اللغوية الناشئة عن من تبعيته ثقافية للدول صاحبة هذه اللغات.(٥٠)

ويـري هـارون نعمان أن الثقافة الأجنبية الدخيلة تمثل عنصر جذب مؤثر في نفوس وعقـول صـبية ومراهقين لا تزال هويتهم في مرحلة التشكيل حيث يجدون في الثقافة الأجنبية بعـض الأنمـاط التي لا تتوافر في ثقافتهم أو تلغي لديهم القبول والإعجاب فيتفكرون لهويتهم الثقافية ويتمردون على خصائصها وقد يحتقرون عاداتهم وتقاليدهم، ولا شك أن العناصر الدخيلة علـى ثقافـة ما أو ما يسمى بالبدائل الثقافية والتي قد تدخل على الثقافة الأصلية بنفس صيغتها وتسـري بين الناس عن طريق التقليد الأعمى أو بغرض المباهاة وذلك دون تهذيبها وتوطينها وإشباع ملامح معينة عليها فإنها بذلك تشكل بذور لمشكلات ثقافية واجتماعية.(٥١)

وهـناك رأى آخـر يذهـب إلى أن للتعليم الأجنبي دوراً في انتشار نزعات التغريب، وانتشار الفراغ الفكري لدى الشباب مما يسهم بدرجة في طمس الهوية الثقافية لمجتمعنا، ويؤدي إلـى زيـادة حالات الاغتراب الثقافي والعنف، وهذا ما دفع البعض إلى القول " أن التعليم يمهد لاغتراب الإنسان المصري، ويأتي العمل بعد التعليم ليؤكد الاغتراب ويعمق وجوده(٥٢).

نخلص مما سبق إلى أن من يؤيد وجهة النظر هذه يؤكد حقيقة الترابط الوثيق بين اللغة والوحـدة الثقافـية للأمة، وأن اللغة الفصحى التي لا تزاحمها لغات أجنبية أخرى، والبعيدة عن الشـوائب وعوامل التغريب، هي التي ترسخ مشاعر الانتماء والولاء لدى أبناء الأمة منذ نعومة أظافرهم.

ومن ثم فاللغة إذن هي أهم وأقوى عوامل الانتماء والشعور بالولاء، ولا نعني بالانتماء هنا ذلك الانتماء المكاني فقط فانتماء الكائن إلى بيئة أمر فرضته الحياة نفسها ولا فضل لنا فيه،

وإنمـــا نعنـــي ذلك الانتماء الثقافي الذي يدخل به الفرد في مجموعة متكاملة من الأفكار والقيم والأعراف والتقاليد يحيا فيها ويحيا به بين بني قومه[٥٣].

وهذه كلها وجهات نظر مختلفة ذكرتها الأدبيات التربوية إلا أنه لا توجد دراسة ميدانية تطبيقــيه كشــفت أن أثر الدراسة باللغات الأجنبية على الانتماء الوطني لدى الطلاب، وهو ما سوف يقوم بدراسته الفصل الحالي.

دور المدرسة في تعزيز الانتماء الوطني

تعكس المدرسة نوعا خاصا من التفاعل بين أفرادها، ذلك أنه تفاعل يتمركز حول الأخذ والعطــاء التعليمــي بيــن بعضــهم البعض، وبين المدرسين والتلاميذ وبين الإدارة المدرسية والمدرســين، ويكون تفاعلا إيجابيا يأخذ مظاهر الحب والإخاء والتعاون والمشاركة والمنافسة الشريفة والعمل المنتج، وقد يكون سلبيا يأخذ مظاهر الكراهية والتشاحن والمنافسة الهدامة، لذلك كان واجب المدرسة بذل الجهد لإشباع حاجات الانتماء للجماعات.

وتشــير أحــد الــتقارير فــي هذا الصدد إلى أن من "أهم أهداف المرحلة الثانوية بناء الشخصــية المصــرية القادرة على مواجهة المستقبل، وإعداد الطالب للحياة جنباً إلى جنب مع إعداده للتعليم العالي، وترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية في نفوس الطلاب، والكشف عن استعدادات وقدرات ومهارات الطلاب والعمل على تنميتها"[٥٤].

ونظــراً لأن المدرســة الثانوية مرحلة الإعداد الجاد للمواطنة، وتكوين اتجاهات الفرد ومعايــيره الســلوكية، وتتــبلور فيها رؤيته للحياة في مجتمعه والعالم من حوله، لذلك فالطبيعة الإنسانية لطلاب المرحلة الثانوية التي تتميز بالنضج وطفرات النمو تحتاج باستمرار إلى وجود أهــداف تعليمية أو أنشطة تربوية ملائمة للحاجات التربوية والتعليمية الأساسية والمتجددة لتلك الطبــيعة المــتفاعلة مــع عصــرها. والعمل بشتى الطرق على تأصيل مفهوم الانتماء كمطلب اجتماعــي قومــي فــي مواجهة تطورات العصر ومحاولة غرس أصول الولاء والوطنية لدى الطلاب في هذه المرحلة[٥٥].

وبــناء علــيه، فالتعليم في كل الأحوال هو السبيل إلى التنشئة السياسية الملائمة، للنظام السياســي، وآلــية من آليات تعزيز وتدعيم روح الانتماء الوطنين ويتم من خلاله نقل المعارف السياســية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وتأكيد الشعور الوطنية والولاء والانتماء وبث القيم والاتجاهات الإيجابية للأفراد نحو بلدهم ونظامهم السياسي، لكن كيف تقوم المدرسة بهذا الدور؟ يمكن تصور دور المدرسة في هذا الشأن من خلال ما يلي:

أ- المعلم.

ب- المناهج والمقررات الدراسية.

جـ- طريقة التدريس.

د- الأنشطة المدرسية.

أ- المعلم:

المعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية وهو الموجه والمنفذ لها، وعليه يتوقف نجاحهـا، ولأسلوب المعلم وطريقة تناوله المحتوى دور في تدعيم وترسيخ القيم الإيجابية لدى التلامـيذ، فـالمعلم هو ممثل المجتمع والممارس لقيمه والمؤتمن عليه، وإن غرس قيم المجتمع جزء أساسي في بناء المواطن الصالح.

فأسلوب المعلم في الفصل وإدارته تعمل على تنمية الاتجاهات بصورة معينة، لذلك يمكن للمعلـم مـن خـلال الـبرامج التي يقدمها أن يعمل على حفز الطلاب لمناقشة قضايا المجتمع المخـتلفة، فـالأداء الجـيد للمعلـم يمكن أن يعوض الفقر في مضمون المقرر، مثلما أن ثراء المضمون يمكن أن يهدره فقر أداء المعلم .. فدور المعلم يكمن في القيادة والتوجيه، فقدوة المعلم لطلابـه هـي المحك الأساسي في تعميق وتأصيل الولاء والانتماء للوطن لدى الطلاب، وبذلك يمكـن لمعلم المواد الدراسية المختلفة أن يكلفوا طلابهم بكتابة مقالات أو موضوعات تعبر عن القضـايا السياسـية والمفاهيم السياسية مثل الديمقراطية، السياسة، الانتماء السياسي، والمواطنة الصالحة ... إلى غير ذلك من المفاهيم بما يساعد على الوعي بهذه المفاهيم.

ولا يقتصر التأثير التربوي للمعلم على الطلاب من خلال الحصص والمقررات الدراسية داخـل الفصل، ولا على تأثيره كقدوة حسنة في التفكير والسلوك والاتجاهات، بل يمكن أن يقوم المـدرس بجهـود أخرى ونشاطات فعالة في سبيل تربية الطلاب وتوجيههم إلى التمسك بالمثل العلـيا والمبادئ الأخلاقية الفاضلة في الحياة، بل يمكن أن يغرس فيهم قيم حب الوطن والانتماء إلـيه وذلـك مـن خلال عقد بعض الندوات والمحاضرات في المدرسة لتوجيه توعية الشباب، ويمكـن تحقـيق ذلك بأن يخصص المدرس لقاءاً أسبوعيا بين أحد الدرسين والطلاب لكي يلقي عليهم بعض التوجهات ويوجه انتباههم إلى الجوانب الإيجابية التي ينبغي التمسك بها في الحياة، وإلى الجوانب السلبية التي يجدر بهم اجتنابها، كما يمكن أن يتم من خلال الندوات والمحاضرات مناقشـة أهـم القضايا والأمور التي تشغل أفكارهم وبعض المشكلات المعاصرة، وخاصة تلك المشكلات التي تنتشر في أوساط الطلاب مثل محاكاة بعض طلابنا لبعض أنماط السلوك السلبية التـي يمارسها الطلاب المستشرين دينياً، وخلال ذلك يتم إعطاء الشباب الفرصة للاشتراك في

حـــوار هـــادف بـــناء يوجهون فيه استشاراتهم حول بعض الأمور التي تشغل تفكيرهم، ويقوم مدرســـيهم بالإجابة على تساؤلاتهم، وتداول الأفكار والحوار معهم، وبذلك يكون التكوين المتين لشخصـــياتهم وتفكيرهم مما يساعدهم على الاستقلالية في التفكير والرأي أو القدرة على مواجهة المصاعب والمعضلات بالتفكير العلمي الرصين، والتناول المنطقي للأمور، كما أن هذا الأسلوب يعتبر ذا تأثير قوي وعميق في توجيهم وتربيتهم تربية سليمة.(٥٦)

وتبصيراً بأهمية دور المعلم باعتباره القدوة ونموذج السلوك القيمي للتلاميذ، نجد بعضهم يشددون على ضرورة إعداده بصورة تتفق وخطورة دوره، كما يجب العناية بظروفه الاقتصادية والاجتماعية.

ومن هذا المنطلق فإن على المعلم متطلبات في هذا المجال منها ما يلي: (٥٧)

١- أن يهتم بتوضيح مقررات الثقافة الوطنية.

٢- توضيح الآثار التربوية لتدريس هذه المقررات كما يساعد الطلاب في توجيه اتجاهاتهم الفكرية.

٣- يجـــب علـــى المعلم ألا يتأثر داخل قاعة الدرس أو مع لقاءه بالطلاب وخاصة الأنشطة الطلابـــية بالمؤثرات الخارجية التي قد تؤثر على عدم تكوين الانتماء، وألا يحاول أن ينقل إلى طلابه أفكاره الشخصية التي قد تتعارض مع غرس القيم الخاصة بحب الوطن والانتماء إليه.

ودور المعلم ليس قاصراً على تدريس مادته العلمية للطلاب بل يتعدى ذلك إلى الإرشاد والتوجيه لما قد يوجد لدى بعض الطلاب من اتجاهات سلبية، كما أن احتكاك الطالب بالمعلم يساعد الطالب على حل الكثير من مشكلاته، ويوضح كثيراً من المفاهيم الغامضة التي قد يكون لها مردود سلبي على سلوك الطلاب مما يؤثر على انتمائه.

وتتحدث الأدبيات عن دور مزدوج للمعلم في تنشئة الصغار، فهو من ناحية حامل وناقل القـــيم الأساســـية والمـــبادئ العليا التي ارتضاها المجتمع وليس من حقه أن يتخذ الفصل منبراً لترويج أفكار حزب أو تيار سياسي معين، وهو من ناحية أخرى يبث من خلال الشرح وطريقة التدريس والسلوك قيماً ثقافية لا تخلو من دلالات سياسية صريحة أو مضمرة.

وقـــد توصـــلت إحدى الدراسات إلى أن ضعف مستوي إعداد المعلم أدي إلى عدم تقديم إرشـــادات أو توجيهـــات تدعـــم محتوي المقرر الدراسي، وأرجعت ذلك إلى ضعف ثقافة المعلم العامـــة، وذلك نتيجة الاهتمامات المادية التي طغت على غيرها من الاهتمامات، إلى جانب عدم توفـــير الوســـائل المـــتاحة لتنمية ثقافة المعلمين من أساليب ميسرة لهم مثل الكتب المتخصصة وخفض أسعارها، حضور ندوات ومؤتمرات موجهة لهذا الغرض(٥٨).

ب- المناهج والمقررات الدراسية:

يعد المنهج المصدر الأساسي للخطة التنفيذية للمعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية. وقد أثبتت إحدى الدراسات أن "للمناهج قدرة على التشكيل السياسي للتلاميذ من خلال بث الوعي السياسي والتشجيع على المشاركة السياسية[٥٩].

وبـــناء عليه يمكن للمنهج أن يعمق الولاء والانتماء الوطني لدى الطلاب من خلال عدة مجالات منها[٦٠]:

- توجيه الطلاب نحو صيانة البيئة.
- الاحتفال بالمناسبات والأعياد القومية.
- دراســة الظـروف التي يمر بها المجتمع وإدراك الآثار المترتبة عليها، وكيف يتفاعل الأفراد مع هذه الظروف من أجل خير المجتمع.
- دراســة بعــض المشكلات والقضايا القومية مثل: مشكلة الإسكان، تلوث البيئة، تنظيم الأسرة، الأمية، التخلف ... وغيرها.
- المسئولية الاجتماعية والإدراك الواعي لممارسة الحقوق والواجبات.
- دراسة تاريخ الحضارة المصرية وإبراز الحروب والثورات وحركات الإصلاح والتأكيد على المعاني الوطنية لهذه الثورات من أجل تحقيق الشخصية القومية لمصر.
- دراسة دور الإعلام في إبراز القضايا الوطنية، وخلق الروح الوطنية تجاه هذه القضايا في ضوء الاقتناع الصادق.
- دراسة القيم والمثل العليا والصراعات القيمية التي يتعرض لها الفرض نتيجة المتغيرات المعاصرة وتحويل القيم إلى موجهات للسلوك الوطني.

وفـــي هـــذا السياق يتعين أن يكون هناك توجه وطني للمقررات الدراسية أي أن يكون المنهج المدرسي ذا انتماء قومي، وبمعنى آخر أن تتضمن الأهداف التعليمية أهدافا قومية تسعى إلى إعداد المواطن المؤمن بأهداف وطنه العليا ومنتمي إلى تراث وطنه، أي أن تكون الأهداف وظيفية تستطيع أن تحول الثقافة الوطنية إلى سلوك وطني حضاري، وأن يتضمن المحتوى ثقافة وطنية تساعد المعلم على إدراك المسئولية الوطنية تجاه وطنه، وأن يخطط للمادة العلمية بحيث تتضمن مجموعة من المواقف المناسبة التي تساعد على تدعيم الولاء الوطني لدى الطلاب، وأن تبرز الطريقة التفاعل الإيجابي والحساسية الاجتماعية للفرد تجاه المشاكل والقضايا القومية التي يعيشـــها المجتمع، وأن يتم التقديم في ضوء تشخيص وعلاج مشكلات المجتمع وإبراز مسئولية الفرد تجاه هذه القضايا[٦١].

وقد أكد كمال نجيب في دراسته عام ١٩٩٢ بعد تطبيق استبيان للوعي السياسي على عينة من طلاب المدرسة الثانوية بفشل التربية السياسية في المؤسسة التعليمية، فمقررات التربية الوطنية والقومية وحتى مقررات التاريخ والاجتماع لا تأخذ حقها في عناية العملية التعليمية سواء على مستوى الأهداف أو المناهج أو خطط الدراسة أو إعداد المعلم أو التوجيه والمتابعة أو المكانة والأهمية أو الدرجات، وهو ما يجعل الجميع داخل المؤسسة التعليمية ينظرون إلى المواد المخصصة للتربية السياسية باعتبارها مجرد ديكورات أو عروض سياسية لا صحة لها سوى شحن عقول الطلاب ووجدانهم ببعض المبادئ والشعارات وحشدهم خلف النظام السياسي[٦٢].

ولقد توصلت نتائج إحدى الدراسات التي اعتمدت على تحليل مضمون بعض المقررات الدراسية وخاصة الدراسات الاجتماعية والنصوص إلى أن "ضعف الانتماء نتيجة طبيعية في ضوء الاغتراب الذي يحققه المناخ المدرسي والمقررات الدراسية التي تغذي ثقافة السمع والطاعة والخضوع والإذعان لكافة رموز السلطة، وتقيم حاجزا بين التلاميذ وإدراكهم لواقعهم كما هو، وتفسيره تفسيرا حقيقيا، ثم تسهم في ترتيب وعي التلاميذ وتهميش دورهم في العملية التربوية وفي المدارس الحكومية خاصة عكس المدارس الخاصة[٦٣].

وفي ضوء ما سبق يتضح أن هناك حاجة إلى ما يلي[٦٤]:

- هناك حاجة إلى توجيه الدراسات نحو الثقافة الوطنية.
- هناك حاجة إلى إمكان الربط بين الثقافة الوطنية والاستراتيجية التربوية.
- العلاقة بين الوطنية كسلوك، والثقافة الوطنية كمنهج دراسي ينبغي أن تقنن وتكون واضحة في أذهان كافة أطراف العملية التعليمية.
- العلاقة بين التنمية والثقافة الوطنية يجب أن يعاد النظر فيها في ظل التغيرات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع المصري في الآونة الأخيرة.

جـ- طريقة التدريس:

إن طرق التدريس والتعلم هي أحد روافد ثقافة المدرسة وبوجه خاص ثقافة الفصل، وبناء عليه ينبغي أن تتفق وتتكامل مع الروافد الأخرى مثل ثقافة المدرسة وإداراتها والأنشطة والمتطلبات المدرسية وثقافة المعلم بحيث تؤدي جميعها إلى دعم وتعزيز الانتماء والولاء.

في الواقع، أن لطريقة التدريس أثرها في مدى تشكيل وعي التلاميذ "إذا تناولها المعلم بطريقة جزئية مقننة، شوهت المعنى الكامن للصورة الكلية التي يهدف المحتوى بموضوعاته المختلفة إلى تأكيدها في نفوس التلاميذ، وذلك لأن تجزئتها وعزلها، عزلاً لأبعاد المجتمع بعضها عن بعض، وبالتالي يحدث انفصال بين التلاميذ وبين مشكلات مجتمعهم وقضاياه، ويصبح

وعـيهم غـير مكتمل وغير متصل، وبالتالي مشوها وزائفا، مما قد يضعف ارتباطهم بوطنهم وانتماءهم له، وقد يسهم أيضا في اغترابهم عن مجتمعهم"[٦٥].

د- الأنشطة المدرسية:

إن تأثير الأنشطة المدرسية في قيم واتجاهات التلاميذ قد يفوق تأثير المادة الدراسية التي يـتلقاها التلاميذ داخل الفصل المدرسي -ذلك أن الأنشطة المدرسية تعتبر أحد أهم وسائل الأداء المعرفـي والثقافي للتلميذ- وهناك أكثر من مجال يمكن لهذه الأنشطة أن تحقق من خلاله تنمية الوعي السياسي والانتماء لدى الطلاب ومن هذا:

١- صـحف الحائط: يجب أن تتضمن هذه الصحف بعض الموضوعات والمقالات المتعلقة بالقضايا السياسية الراهنة.

٢- المسرح المدرسي: له دور كبير بقيام الطلاب بتمثيل أدوار في مسرحيات مدرسية تدعو إلى الوعي بالقضايا السياسية والحقوق والواجبات السياسية لكل فرد سوف يساعد على إحـداث التغـير المطلـوب المرغوب فيه بالإضافة إلى ما يحدثه من أثر في اتجاهات المشاهدين.

٣- المحاضـرات والمـناظرات وحلقات المناقشة: فقيام الطلاب بدور إيجابي عند عرض قضية من القضايا السياسية أو مناقشة فكرة خاصة بالقضايا السياسية الراهنة في نطاق محاضـرة أو مـناظرة أو مناقشة يمكن أن يساعد إلى حد كبير على لفت أنظار الجيل الجديد إلى أهمية هذه الممارسة.

بالإضافة إلى ذلك فإن للأنشطة المدرسية دورها الإيجابي بجانب المقررات الدراسية في إكسـاب الطلاب المفاهيم المختلفة ومن بينها الديمقراطية وما يرتبط بها من مفاهيم أخرى .. وهـذا مـا سـبق أن أكدته إحدى الدراسات من أن "المدارس الخاصة توفر لتلاميذها أنشطة مدرسة ذات دور فعال في عملية التنشئة السياسية"[٦٦].

ليس هذا فحسب، بل تعتبر المشاركة في الأنشطة التربوية المدرسية علاوة على ذلك مـثل المجال الرياضي، الموسيقى، الصحافة، الزراعي، الفن الاجتماعي، الرحلات، ... الخ، ذات فـائدة كبـيرة بالنسبة لخلق المواطن الصالح، لذا تساعد هذه الأنشطة التربوية على نمو مهارات معينة لازمة لتشكيل الشخصية الإيجابية القادرة على التأثير على المحيط الذي يعيش فـيه التلامـيذ، فعادة ما تكون الأنشطة التربوية المدرسية أنشطة جماعي تتطلب قيام الطالب بالتخطـيط لهـا، وتـبادل الآراء ووجهـات الـنظر بخصوصها مع زملائه، وتقييم البدائل المطروحة، وتشجيع الآخرين على المشاركة في أنشطة المجموعة، وعادة ما يساور الطلاب الذيـن يشاركون بفعالية في الأنشطة التربوية المدرسية نوعا من الشعور بالاندماج في شبكة

العلاقـــات المدرسية، ويؤدي هذا الشعور على دعم الإحساس بالثقة الاجتماعية وهو إحساس لابد أن يتوافر قبل أن يطور التلميذ الإحساس بالثقة السياسية(٦٧).

كمـــا أن الاتحــــادات الطلابـــية تعد من أهم الأنشطة المدرسية التي قد تسهم في توعية الطـــلاب بواجــباتهم وحقوقهم نظرا لما تتيحه للطالب من معرفة وممارسة لحرية وإبداء الرأي وتحمل المسئولية وممارسة الديمقراطية؟ كما تسهم المعسكرات التي تستهدف تنمية وخدمة البيئة المدرسية والمحلية إلى ربط الطلاب بما يناسبهم والحفاظ عليها واحترام الملكية العامة(٦٨).

ولعـــل مــــن أهم وظائف الأنشطة المدرسية ذات الصلة بالتنشئة السياسية وتنمية روح الانتماء الوطني في هذا الصدد ما يلي(٦٩):

١- إكســـاب النشء بعض المهارات الحياتية: كالأخذ والعطاء، والانتماء المتبادل بين الفرد والآخـــر وقـــبول الاختلافات والتعايش معها واحترام حقوق الآخرين وحرياتهم، وفهم العلاقـــة بيـــن المصلحة العامة والشخصية، والحق والواجب، والرأي الآخر على أنها علاقة تكاملية وليست علاقة تعارضية أو تصادمية.

٢- إكســـاب الـــنشء بعض المهارات التواصلية:كآداب الحوار والاستماع، واحترام الرأي الآخر، والطلاقة الفكرية والتعبيرية، والقدرة على حشد الحجج والبراهين

- قيمة مشاعر المسئولية والإيجابية والفاعلية والمشاركة الاجتماعية.
- تأصيل الهوية والولاء والانتماء للبيئة والمجتمع.
- تنمـــية الاســـتعدادات الخلاقـــة والمواهب الكامنة في النشء جسمانياً وعقلياً واجتماعياً وتنويع اهتماماتهم وإثرائها.
- غرس وتنمية روح الحرية لدى النشء، والعمل الجماعي والتعاوني.
- كفالة ممارسة السلوك الديمقراطي والتفكير الحر المستنير.
- غرس وتنمية القيم المحورية لدى النشء كالعمل والإنتاجية والإتقان وغيرها.

ورغم التسليم بأهمية الأنشطة المدرسية للمجتمع أو الحي، والتنظيمات الطلابية، إلا أنه

– كمـــا توصلت العديد من الدراسات– غياب هذه الأنشطة وإهمال تلك التنظيمات وذلك لوجود عديـــد من الأسباب: قلة الميزانيات المخصصة للأنشطة والتنظيمات، عدم اقتناع المدرسين وأولياء الأمور بأهمية هذه الأنشطة والتنظيمات، قصر اليوم الدراسي، التركيز على الجوانب التحصـــيلية فقط، لذلك كله لم يكن من المستغرب أن تخرج الكثير من الدراسات بالانفصال بين المدرسة والمجتمع(٧٠).

ممـــا سبق يتضح مدى تأثير النظام المدرسي في تشكيل وعي التلاميذ وإكسابهم القيم عامـــة والانـــتماء خاصة، فالمقررات الدراسية، وما تحتويه من معارف ومهارات وقيم، هي الأســـاس الـــذي يمكن المعلم بأسلوبه وارتفاع أدائه، من إيجابية تفاعله مع تلاميذه، من خلال مفـــردات المقـــرر، إذا كان المقرر أميناً في ذكر الأفكار وتعددها، كما أن للسلطة المدرسية ونوعيـــتها، وأنمـــاط العلاقـــات السائدة داخل المدرسة، دوراً هاماً في تنشئة التلميذ اجتماعياً وسياســـياً وثقافـــياً، وأن الـــنظام التعليمي من خلال المقررات الدراسية، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظام السياسي القائم، ويتضمن المنهج الحقائق المعرفية المتصلة اتصالاً وثيقاً بالأيديولوجية الســـائدة. وفي ظل النظام السياسي "تصبح الأهداف العملية للمقررات الدراسية عاملاً مساعداً على استمرار الأوضاع القائمة والمحافظة على النظام القائم"[٧١].

الدراســة الميدانيـــة

١- عينة الدراسة:

اشـتملت الدراسـة علـى ٣٣٠ من طلاب المدارس الثانوية التجريبية الرسمية للغات وطلاب المدارس غير التجريبية الحكومية من محافظة القاهرة، باعتبارها محافظة كبيرة وتضم مستويات اقتصادية واجتماعية متعددة، ويتعدد فيها نوع التعليم في هذه المرحلة ما بين تجريبي وغير تجريبي.

وشملت العينة ٥ مدارس تجريبية رسمية للغات، ٤ مدارس غير تجريبية رسمية)

ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة حسب نوع المدرسة ونوع الطالب

جدول (١)

توزيع عينة المدارس وفقاً للنوع (ذكور، إناث) ووفقاً لنوع المدرسة

ونسبة تمثيل كل منها بالنسبة للعينة الكلية

نوع الطالب – نوع المدرسة	حكومي	تجريبي	المجموع
عدد الإناث (%) النسبة من لإجمالي عدد الطلاب	٧٥ (٤٤,٤%) ٤٩%	٩٤ (٥٥,٦%) ٥٣,١%	١٦٩ (١٠٠%) ٥١,٢%
عدد الذكور(%) النسبة من لإجمالي عدد الطلاب	٧٨ (٤٨,٤%) ٥١%	٨٣ (٥١,٦%) ٤٦,٩%	١٦١ (١٠٠%) ٤٨,٨%
إجمالي عدد الطلاب (%)	١٥٣ (٤٦,٤%)	١٧٧ (٥٣,٦%)	٣٣٠ (١٠٠%)

٢- أداة الدراسة:

تم إعداد مقياس الانتماء للوطن لدي الطلاب بعد الاطلاع على عدد من المقاييس، ومر إعداده بعدة مراحل، انتهت بالتطبيق على عينة الدراسة.

وقـد تـم عـرض الأداة علـى عدد من خبراء التربية بالمركز القومي للبحوث الـتربوية والتنمية، كما تم تنقيح عبارات الأداة وتعديلها وإعادة صياغة بعضها في ضوء آراء المحكميـن وتوجـد نسـخة من الصورة النهائية للأداة (مقياس الانتماء للوطن لدى الطـلاب) فـي ملاحق الدراسة ، وقد تضمن المقياس ككل ٢٤ عبارة، موزعة على ستة أبعـاد هي (الهوية، الولاء، الجماعية، التواد، الالتزام، الديمقراطية)، وروعي في الأبعاد

الستة، أن تشمل في إجمالها مفهوم الانتماء، وأن تكون العبارات سهلة، وواضحة، تتناسب وأعمار الطلاب ومستواهم التعليمي، وأن تكون بعيدة عن الغموض، كما روعي أن تكون العبارات قصيرة على حد ما، وفي صيغة الحاضر.

٣/١ صدق الأداة:

اعتمد صدق الأداة البحثية على ما يلي:

١- صدق المصادر التي تم الاستعانة بها في إعداد الأداة وهي الأدبيات وبعض المقاييس التي تم استخدامها في دراسات سابقة مماثلة للدراسة الحالية(*).

٢- عرض الأداة (المقياس) في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس لإبداء الرأي في مدى صلاحية المقياس – من خلال مفرداته وأبعاده– لقياس ما وضع من أجله، وقد تم تعديل المقياس في ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المتخصصون لتصبح الأداة في صورتها النهائية المعروضة في ملحق رقم (١) في نهاية البحث.

٣- الأساليب الإحصائية:

١- النسبة المئوية

٢- اختبار ت (T. Test)

---

* يمكن الرجوع إلي:

- لطيفة إبراهيم خضر: مقياس الاتجاه نحو الانتماء في دراسة لها بعنوان "دور التعليم في تعزيز الانتماء"، مرجع سابق، ص ص ٢٨٦-٢٨٧.
- صموئيل تامر بشرى: مقياس الانتماء للوطن في دراسة له بعنوان "دراسة سيكوتيرية تحليلية لعوامل الانتماء للأسرة والوطن لدى بعض طلاب الجامعة في ضوء نظرية إريك فروم"، مرجع سابق، ص ص ٧٩-٨٠.
- عادل لطيف محمد رحيمة: مقياس اختبار وتقديم وتحصيل التلاميذ بمفاهيم الانتماء، في دراسة له بعنوان "الدراسات الاجتماعية في تحقيق الانتماء بمرحلة التعليم الأساسي"، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ع ٥٢، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٥.

تحليل النتائج وتفسيرها

يـتم تحلـيل النـتائج المرتبطة باستجابات الطلاب لمعرفة مستوى الانتماء للوطن لدى طـلاب المـدارس التجريبـية الرسـمية للغات (ذكور/إناث) وطلاب المدارس غير التجريبية (ذكور/إناث)، وسيتم تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء أسئلة الدراسة.

السؤال الأول

- **مـا مسـتوى أبعـاد الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات مقابل مستوى طلاب المدارس غير التجريبية الحكومية؟**

للـتعرف علـى مستوى أبعاد الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية والمدارس غير التجريبية تم اعتبار الحصول على أكثر من ٧٥% من الدرجات يمثل مستوى انتماء مرتفع، حيـث أن كل بعد من أبعاد الانتماء للوطن تكون من أربع عبارات وكانت أقل درجة للبعد هي درجة واحدة وأعلى درجة هي ثلاثة، فإن أقل درجة يحصل عليها الطالب هي على أي بعد هي أربع وأعلى درجة هي اثنا عشرة، وعلى ذلك فإن الطالب الذي يحصل على تسع درجات تكون النسب المئوية لدرجته على هذا البعد هي ٧٥% (١٢/٩) .

يوضح جدول (٢) درجات الطلاب المدارس التجريبية وغير التجريبية

التي توضح مستوى أبعاد الانتماء الوطني لديهم.

جدول (٢)

درجات الطلاب المدارس التجريبية وغير التجريبية التي توضح مستوى أبعاد الانتماء الوطني

البعد		الدرجة	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
الهوية	التكرار (%)	مدارس تجريبية	-	-	٢ (١,١)	٥(٢,٨)	١٧(٩,٦)	٣٠(١٦,٩)	٤٦(٢٦)	٥٦(٣١,٧)	٢١(١١,٩)
		غير تجريبية	-	-	-	٣(٢)	٧(٤,٦)	٢٤(١٥,٧)	٢٠(١٣,١)	٦٦(٤٣,١)	٣٣(٢١,٦)
الولاء	التكرار (%)	مدارس تجريبية	-	-	-	١٠(٥,٦)	١١(٦,٢)	٢٠(١١,٣)	٣٢(١٨,١)	٦٤(٣٦,٢)	٤٠(٢٢,٦)
		غير تجريبية	-	١(٠,٧)	-	١(٠,٧)	٤(٢,٦)	١١(٧,٢)	٢٩(١٩)	٥٧(٣٧,٣)	٥٠(٣٢,٧)
الجماعة	التكرار (%)	مدارس تجريبية	-	-	٤(٢,٣)	١٩(١٠,٧)	٢٢(١٢,٤)	٣٨(٢١,٥)	٣٤(١٩,٢)	٣٠(١٦,٩)	٣٠(١٦,٩)
		غير تجريبية	-	-	٥(٣,٣)	٨(٥,٢)	١٤(٩,٢)	٣٣(٢١,٦)	٢٨(١٨,٣)	٣٢(٢٠,٩)	٣٣(٢١,٦)
التواد	التكرار (%)	مدارس تجريبية	-	-	٣(١,٧)	٢(١,١)	١(٠,٦)	١٠(٥,٦)	٣٧(٢٠,٩)	٥٣(٢٩,٩)	٧١(٤٠,١)
		غير تجريبية	-	-	-	-	٢(١,٣)	٦(٣,٩)	١٥(٩,٨)	٤٨(٣١,٤)	٨٢(٥٣,٦)
الالتزام	التكرار (%)	مدارس تجريبية	٢(١,١)	٢(١,١)	٨(٤,٥)	١٧(٩,٦)	٣٢(١٨,١)	٤١(٢٣,٢)	٤٢(٢٣,٧)	١٨(١٠,٢)	١٥(٨,٥)
		غير تجريبية	-	٣(٢)	٥(٣,٣)	١٣(٨,٥)	١٧(١١,١)	٢٦(١٧)	٣٣(٢١,٦)	٣٤(٢٢,٢)	٢٢(١٤,٤)
الديمقراطية	التكرار (%)	مدارس تجريبية	-	١(٠,٧)	-	٤(٢,٦)	١٣(٨,٥)	٣٠(١٩,٦)	١٤(٩,٢)	٢٦(١٧)	٦٥(٤٢,٥)
		غير تجريبية	١(٠,٦)	٣(١,٧)	٦(٣,٤)	١٧(٩,٦)	٨(٤,٥)	٣٦(٢٠,٣)	٣٤(١٩,٢)	٣٤(١٩,٢)	٣٨(٢١,٥)

يتضح من بيانات جدول (٢) ما يلي:

١- بعد الهوية:

١/١ حصل ٦٩,٦% من طلاب المدارس التجريبية، ٧٧,٧% من طلاب المدارس غير التجريبية على درجات نسبتها المئوية أكثر من ٧٥%.

٢/١ يتضح مما سبق أن مستوى بعد الهوية مرتفع لدى معظم طلاب المدارس التجريبية مع ملاحظة أن نسبة الطلاب الحاصلين على درجات عالية في بعد الهوية أكثر في المدارس غير التجريبية عنه في المدارس التجريبية.

٢- بعد الولاء:

١/٢ حصل ٧٦,٩% من طلاب المدارس التجريبية، ٨٨,٨% من طلاب المدارس غير التجريبية على درجات نسبتها المئوية أكثر من ٧٥%.

٢/٢ يتضح مما سبق أن مستوى بعد الولاء مرتفع لدى معظم طلاب المدارس التجريبية ومرتفع لدى أغلبية طلاب المدارس غير التجريبية.

٣- بعد الجماعية:

١/٣ حصل ٥٣,١% من طلاب المدارس التجريبية، ٦٠,٧% من طلاب المدارس غير التجريبية على درجات نسبتها المئوية أكثر من ٧٥%.

٢/٣ يتضح مما سبق أن نسبة أكبر من طلاب المدارس غير التجريبية حصلوا على أكثر من ٧٥% من الدرجات، كما يتضح أن مستوى الجماعية يعتبر مرتفع لدى نسبة متوسطة من الطلاب.

٤- بعد التواد:

١/٤ حصل ٩١% من طلاب المدارس التجريبية، ٩٤,٨% من طلاب المدارس غير التجريبية على درجات نسبتها المئوية أكثر من ٧٥%.

٢/٤ يتضح مما سبق أن مستوى بعد التواد مرتفع لدى أغلبية الطلاب وإن كان عدد أكبر من طلاب المدارس غير التجريبية حصلوا على درجات مرتفعة في بعد التواد.

٥- بعد الالتزام :

١/٥ حصل ٤٢,٤% فقط من طلاب المدارس التجريبية، ٥٨,١% من طلاب المدارس غير التجريبية على أكثر من ٧٥% من الدرجات.

٢/٥ يتضـــح ممــا ســبق أن مســتوى الالتزام مرتفع لدى أقل من نصف العينة لدى طلاب المــدارس التجريبية ولدى أكثر من نصف العينة لدى طلاب المدارس غير التجريبية .. بمعــنى أن عــدد الطــلاب المتمتعين بمستوى عال من الالتزام أكبر في المدارس غير التجريبية.

٦- بعد الديمقراطية:

١/٦ حصــل ٦٨,٦% من طلاب المدارس التجريبية، ٥٩,٩% فقط من طلاب المدارس غير التجريبية على أكثر من ٧٥% من الدرجات.

٢/٦ يتضح مما سبق أن مستوى بعد الديمقراطية مرتفع لدى نسبة عالية من طلاب المدارس التجريبية قاربت ٧٠% من الطلاب بينما مستوى بعد الديمقراطية مرتفع لدى حوالي ٦٠ % من طلاب المدارس غير التجريبية .. أي أن نسبة أكبر من طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات يتمتعون بمستوى مرتفع من الديمقراطية.

٧- الانتماء للوطن بصفة عامة

جدول رقم (٣)

مستوي الانتماء للوطن لدي الذكور/ الإناث

وجميع الطلاب بالمدارس التجريبية/ غير التجريبية

الدرجة		٥٥ أو أقل (٧٥% أو أقل)	أكثر من ٥٥ (أكثر من ٧٥%)
نوع المدرسة	نوع الطالب(ن)	ك (%)	ك (%)
تجريبي	ذكور(٨٣)	٣٠ (٢٥,٢%)	٥٣(٧٤,٨%)
	أنثى (٩٤)	١٤(١٥%)	٨٠(٨٥%)
	كل الطلاب(١٧٧)	٥٤(٣٠,٧%)	١٢٣(٦٩,٣%)
غير تجريبي	ذكور (٧٨)	١٥(١٩,٢%)	٦٣(٨٠,٨%)
	أنثى (٧٥)	٩(١٠,٧%)	٦٧(٨٩,٣%)
	كل الطلاب(١٥٣)	٢٣(١٥,١%)	١٣٠(٨٤,٩%)

لمعرفة مستوى الانتماء بصفة عامة لدى طلاب المدارس الحكومية والمدارس التجريبية الرسمية للغات، تكونت الاستمارة من ٢٤ بند، أعلى درجة كل بند ٣، وعلى هذا تكون أعلى درجة المقياس ٧٢، وقد تم الاتفاق على أن الطلاب الحاصلين على درجة ٥٥ أ(قل من ٧٥ %) مستوى انتمائهم العام منخفض والحاصلين على ٥٥ فأكثر من (٧٥%) مستوى انتمائهم مرتفع. والجدول رقم (٣) يوضح مستوى الانتماء للوطن العام لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات وطلاب المدارس غير التجريبية الرسمية وكذلك يوضح مستوي الانتماء العام للوطن لدي الذكور والإناث في كل من المدارس التجريبية والمدارس غير التجريبية.

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

١/١ حصل ٦٩,٣% من طلاب المدارس التجريبية، ٨٤,٩% من طلاب المدارس غير التجريبية على أكثر من ٧٥% من الدرجات أي أن نسبة كبيرة (٧٠% للمدارس التجريبية، حوالي ٨٥% للمدارس غير التجريبية) من الطلاب مستوى الانتماء للوطن لديهم مرتفع مع ملاحظة ارتفاع هذه النسبة في المدارس غير التجريبية عن المدارس التجريبية.

٢/١ حصل ٧٤,٨% من الذكور، ٨٥% من الإناث في المدارس التجريبية على أكثر من ٧٥ % من الدرجات مما يدل على أن عدد أكبر من الإناث مستوى الانتماء للوطن لديهن مرتفع مقارنة بعدد الذكور في المدارس التجريبية مع ارتفاع مستوى الانتماء للوطن لدى النوعين من الطلاب.

٣/١ حصل ٨٠,٨% من الذكور، ٨٩,٣% من الإناث في المدارس غير التجريبية على أكثر من ٧٥% من الدرجات مما يدل على ارتفاع مستوى الانتماء للوطن لدى كل من الذكور والإناث من طلاب المدارس غير التجريبية مع ملاحظة ارتفاع مستوى الانتماء للوطن لدى كل من الذكور والإناث من طلاب المدارس غير التجريبية مع ملاحظة ارتفاع نسبة الإناث الحاصلات على درجات مرتفعة عن نسبة الذكور.

٤/١ عدد الذكور / الإناث الحاصلين على درجات مرتفعة في مستوى الانتماء للوطن أكبر في المدارس غير التجريبية منه في المدارس التجريبية.

السؤال الثاني:

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الانتماء متمثلة في أبعاده الستة بين طلاب المدارس التجريبية وطلاب المدارس غير التجريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات وطلاب المدارس غير التجريبية الحكومية وذلك في مستوى الانتماء للوطن وفي مستوى أبعاده الستة.

يعرض جدول رقم (٤) النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام اختبار ت لاختبار دلالة الفروق بين طلاب المدارس التجريبية والمدارس غير التجريبية.

نوع المدرسة	البعد	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	نتيجة t المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبي	الهوية	١٧٧	١٠,٠٦	١,٣٤	٣,٤٧٠	٠,٠٠١ دالة
غير تجريبي		١٥٣	١٠,٥٦	١,٢٣	-	
تجريبي	الولاء	١٧٧	١٠,٤١	١,٤١	٣,٠٨	٠,٠٠٢ دالة
غير تجريبي		١٥٣	١٠,٨٥	١,١٧	-	
تجريبي	الجماعة	١٧٧	٩,٦٣	١,٦٦	١,٧٦٦	٠,٠٧٨ غير دالة
غير تجريبي		١٥٣	٩,٩٥	١,٦٣	-	
تجريبي	التواد	١٧٧	١٠,٩٣	١,٢٢	٣,٢٣٨	٠,٠٠١ دالة
غير تجريبي		١٥٣	١١,٣٢	٠,٩٠	-	
تجريبي	الالتزام	١٧٧	٩,٠٨	١,٦٩	٢,٩٨٤	٠,٠٠٤ دالة
غير تجريبي		١٥٣	٩,٦٣	١,٧٥	-	
تجريبي	الديمقراطية	١٧٧	٩,٧٩	١,٨٦	٣,٩٤٨	٠,٠٠٠ دالة
غير تجريبي		١٥٣	١٠,٥٤	١,٥٩	-	
تجريبي	الانتماء للوطن	١٧٧	٥٩,٩٠	٥,٦٧	٤,٦١١	٠,٠٠٠ دالة
غير تجريبي		١٥٣	٦٢,٨٦	٥,٩٥	-	

يتضح من جدول رقم (٤) ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات وطلاب المدارس غير التجريبية الحكومية وذلك لصالح طلاب المدارس غير التجريبية، وذلك في مستوى الانتماء للوطن بصفة عامة وبالنسبة لجميع أبعاد الانتماء للوطن فيما عدا بعد الجماعية حيث لم تظهر فروق دالة إحصائية.

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب المدرس التجريبية الرسمية للغات والمدارس الحكومية في بعد الجماعة على مقياس الانتماء للوطن. وربما في هذا إشارة إلى أن نوع المدارس ليس لها أثر ملموس في هذا البعد على مقياس الانتماء للوطن، اعتباراً من أن الروح الجماعية يمثل أهم سمات هذه المرحلة العمرية، ومن

المهمل أن عدم وجود دلالة إحصائية ترجع إلى غموض مفهوم الجماعة لدى بعض الطلاب، أو إلـــى الخلط بين الاستقلالية والفرد مقابل الفردية والإناث، أو الخلط بين الجماعية والتنافس في ضوء ذلك لا يمكن أيضاً تجاهل دور الطرفين المجتمعية والأسرة وما تقدم من ممارسات فـــي منشئة الأبناء والوسائط التربوية المباشرة وغير المباشرة التي تلعب دوراً ثابت الوعي، وموقعها مع كل من الفردية والجماعية.

السؤال الثالث

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الانتماء للوطن وأبعاده لدى طلاب المدارس التجريبية، المدارس غير التجريبية، المدارس التجريبية وغير التجريبية معا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الصفري التالي:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الانتماء للوطن أو أبعاده، لدى طلاب المدارس التجريبية، المدارس غير التجريبية، المدارس التجريبية وغير التجريبية معا.

جدول (٥) يوضح المقارنات بين الذكور والإناث في كل نوع من المدارس التجريبية وغير التجريبية، وفي المدارس التجريبية وغير التجريبية معا بالنسبة لمستوى الانتماء للوطن أو أبعاده وذلك باستخدام اختبار ت.

أولاً: بعد الهواية						
نوع المدرسة	**نوع الطالب**	**ن**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**نتيجة t المحسوبة**	**مستوى الدلالة**
تجريبية	إناث	٩٤	١٠,٠٥	١,٢٠	٠,٠٩٥	٠,٩٢٥ غير دالة
	ذكور	٨٣	١٠,٠٧	١,٤٨	–	
غير تجريبية	إناث	٧٥	١٠,٦٠	١,١٤	٠,٤٣٧	٠,٦٦٣ غير دالة
	ذكور	٧٨	١٠,٥١	١,٣٢	–	
تجريبية وغير تجريبية معاً	إناث	١٦٩	١٠,٣٠	١,٢٠	٠,٠٧٠	٠,٩٤٤ غير دالة
	ذكور	١٦١	١٠,٢٩	١,٤٢	–	
ثانياً: بعد الولاء						
تجريبية	إناث	٩٤	١٠,٤٨	١,٤٩	٠,٧٢٣	٠,٤٧١ غير دالة
	ذكور	٨٣	١٠,٣٣	١,٣١	–	
غير تجريبية	إناث	٧٥	١١,٠٠	١,١٧	١,٥٦٨	٠,١١٩ غير دالة
	ذكور	٧٨	١٠,٧١	١,١٥	–	

نوع المدرسة	نوع الطالب	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	نتيجة t المحسوبة	مستوى الدلالة
أولاً: بعد الهواية						
تجريبية وغير تجريبية معاً	إناث	١٦٩	١٠,٧١	١,٣٨	١,٣٨٤	٠,١٦٧ غير دالة
	ذكور	١٦١	١٠,٥١	١,٢٥	–	
ثالثاً: بعد الجماعية						
تجريبية	إناث	٩٤	٩,٩٨	١,٥٧	٣,٠١١	٠,٠٠٣ دالة
	ذكور	٨٣	٩,٢٤	١,٦٩	-	
غير تجريبية	إناث	٧٥	١٠,١٦	١,٦٨	١,٥٣٦	٠,١٢٧ غير دالة
	ذكور	٧٨	٩,٧٦	١,٥٧	–	
تجريبية وغير تجريبية معاً	إناث	١٦٩	١٠,٠٦	١,٦٢	٣,١٦٣	٠,٠٠٢ دالة
	ذكور	١٦١	٩,٤٩	١,٦٥	–	
رابعاً: بعد التواد						
تجريبية	إناث	٩٤	١١,١٩	٠,٩٣	٣,٠٧٣	٠,٠٠٢ دالة
	ذكور	٨٣	١٠,٦٤	١,٤٤	–	
غير تجريبية	إناث	٧٥	١١,٤٥	٠,٧٢	١,٨٠٥	٠,٠٧٣ غير دالة
	ذكور	٧٨	١١,١٩	١,٠٣	١,٨١٨	
تجريبية وغير تجريبية معاً	إناث	١٦٩	١١,٣١	٠,٨٥	٣,٣٥٧	٠,٠٠١ دالة
	ذكور	١٦١	١٠,٩١	١,٢٨	–	

نوع المدرسة	نوع الطالب	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	نتيجة t المحسوبة	مستوى الدلالة
خامساً: بعد الالتزام						
تجريبية	إناث	٩٤	٩,٣٠	١,٥٨	١,٧٩٩	٠,٠٧٤ غير دالة
	ذكور	٨٣	٨,٨٤	١,٧٨	–	
غير تجريبية	إناث	٧٥	٩,٦٩	١,٦٨	٠,٤٠٩	٠,٦٨٣ غير دالة
	ذكور	٧٨	٩,٥٨	١,٨٣	–	
تجريبية وغير تجريبية معاً	إناث	١٦٩	٩,٤٧	١,٦٣	١,٤٣٧	٠,١٥٢ غير دالة
	ذكور	١٦١	٩,٢٠	١,٨٤	١,٤٣٣	
سادسا: بعد الديمقراطية						
تجريبية	إناث	٩٤	١٠,١١	١,٧١	٢,٤٨٦	٠,٠١٤ دالة
	ذكور	٨٣	٩,٤٢	١,٩٥	–	
غير تجريبية	إناث	٧٥	١٠,٨٠	١,٥٦	١,٩٨٤	٠,٠٤٩ غير دالة
	ذكور	٧٨	١٠,٢٩	١,٥٩	–	

نوع المدرسة	نوع الطالب	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	نتيجة t المحسوبة	مستوى الدلالة
خامساً: بعد الالتزام						
تجريبية وغير تجريبية معاً	إناث	١٦٩	١٠,٤١	١,٦٨	٢,٩٤٧	٠,٠٠٣ دالة
	ذكور	١٦١	٩,٨٤	١,٨٣	-	
سادبعا: الانتماء للوطن بصفة عامة						
تجريبية	إناث	٩٤	٦١,١١	٤,٨١	٣,٠٧٣	٠,٠٠٢ دالة
	ذكور	٨٣	٥٨,٥٤	٦,٢٦		
غير تجريبية	إناث	٧٥	٦٣,٧١	٥,٦٣	١,٧٤٧	٠,٨٣ غير دالة
	ذكور	٧٨	٦٢,٠٤	٦,١٥		
تجريبية وغير تجريبية معاً	إناث	١٦٩	٦٢,٢٦	٤,٣٤	٣,١١٧	٠,٠٠٢ دالة
	ذكور	١٦١	٦٠,٢٤	٦,٤٣		

يتضح من بيانات جدول (٥) ما يلي:

١- المدارس التجريبية

١/١ لا توجــد فــروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فيما يتعلق ببعد الهوية، وبعد الولاء، وبعد الالتزام من أبعاد الانتماء للوطن.

٢/١ توجــد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الإناث فيما يتعلق بمستوى الانتماء للوطن ككل وبالنسبة لأبعاد الجماعية، التواد، الديمقراطية.

٢- المدارس غير التجريبية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمستوى الانتماء للوطن لكل، وفيما يتعلق بكل من الأبعاد الستة: الهوية، الولاء، الجماعية، التواد، الالتزام، الديمقراطية.

٣- المدارس التجريبية وغير التجريبية معا

١/٣ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فيما يتعلق بأبعاد الهوية والولاء والالتزام من أبعاد الانتماء للوطن.

٢/٣ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الإناث فيما يتعلق بمستوى الانتماء للوطن ككل وفيما يتعلق بأبعاد الجماعية والتواد والديمقراطية من أبعاد الانتماء للوطن.

مما سبق يتضح:

أ- أنــه بالنســبة للمدارس غير التجريبية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في مدى انتمائهم للوطن.

ب- تفوق الإناث عن الذكور في كل من المدارس التجريبية أو المدارس التجريبية وغير التجريبــية معــا فــي مســتوى الانــتماء بصــفة عامة وفي أبعاد الجماعية والتواد والديمقراطية.

تعليق عام على النتائج

اتضح من النتائج أن مستوى الانتماء للوطن بصفة عامة أو مستوى كل بعد من أبعاد الانــتماء بصــفة خاصــة إلــى ارتفاع مستوى الانتماء لدى الطلاب في المدارس التجريبية والمــدارس غــير التجريبية ولكن كان مستوى الانتماء للوطن أعلى بصفة عامة لدى طلاب المــدارس غير التجريبية، كما أن عدداً أكبر من طلاب المدارس غير التجريبية حصل على درجــات مــرتفعة على مقياس الانتماء للوطن مقارنة بعدد الطلاب الحاصلين على درجات مرتفعة في المدارس التجريبية الرسمية للغات.

وربمــا يعزي هذا إلى جملة من البدائل والظروف التي لا يمكن تجاهلها من ظروف اقتصــادية وما يرتبط بها من إشباع الحاجات الأساسية للأفراد، أو ظروف مجتمعية، أو دور الوسائط التربوية المباشرة وغير المباشرة، أو دور الأسرة وأساليب التربية بها وعلاقة الأباء بالأبناء، ومدى المساحة المتاحة داخل المحيط الأسرى للحوار الديمقراطي والقضايا المختلفة، وتنمية قدرة الأبناء على القيم والمهارات الاجتماعية، هذا بالإضافة إلى اللغة التي يتحدث بها الواليــن عن قضايا المجتمع وإنجازاته، كما أن للمدرسة وما يتم بداخلها دوراً هاماً تجاه ذلك وبخاصــة بالنسبة للمعلم إذا أن المتعلم باللغة العربية يتيح للمعلم استخدام طرق التعلم النشط التي تزيد من التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ وبعضهم البعض الأمر الذي يؤدي إلى توافر بيئته ثرية يتواصل التلميذ خلالها مع معلمة وأقرانه، لذلك يمتلك الطالب الذي يتعلم بلغته الأم قدراً أكبر من القيم والمهارات التي تجعل منه مواطناً فعالا ذا ولاء وانتماء عالي لوطنه، وفي حيــن أن تدريــس المعلم باللغات الأجنبية تجعله يعمل جاهداً لزيادة التحصيل الدراسي لدى طلابــه بغــض الــنظر عن تواصلهم الاجتماعي والقومي أو الوطني، ومن ثم فربما يكتفي بالطــريقة التقلــيدية لتحقــيق هدفــه الأمر الذي يقلل من فرص تنمية قيم ومهارات الانتماء والمواطنة لدي الدارسين بمدارس اللغات التجريبية.

وعلى هذا يمكن رفض الفرض الثالث، حيث أثبتت النتائج أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية والتأكد من صحة فرض الدراسة الرابع وهو لا توجد فروق دالة إحصائياً بين بنين وبنات المدارس التجريبية الرسمية للغات والمدارس الحكومية على مقياس الانتماء بصفة عامة بين المدارس التجريبية للغات والمدارس الحكومية بصفة عامة على مقياس الانتماء للوطن لصالح المدارس الحكومية.

المراجـــع

(١) أبـــو الفضل جمال الدين بن منظور: لسان العرب، المجلد الخامس عشر، بيروت، دار صادر للنشر، ١٩٩٠، ص ٣٤٢.

(٢) منير البعلبكي: المورد، بيروت، مكتبة دار العلم للملايين، ١٩٩٠، ص ٩٨.

(٣) نصيف ناصر: الموسوعة الفلسفية العربية، المجلد الأول، القاهرة، ١٩٨٦، ص ١٢٠.

(٤) أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٩، ص ٣٨.

(٥) فـــرج عـــبد القـــادر طه: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط١، الكويت دار سعد الصباح، ١٩٩٣، ص ص ١١٩-١٢٠.

(٦) صابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الثاني، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٩، ص ٣٩٣.

(٧) أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ط٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩١، ص ١١٦.

(٨) عـــزت عبد العظيم الطويل: معالم علم النفس المعاصر، ط٣، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩، ص ١٧٤.

(٩) الســـيد أحمـــد السيد: الانتماء للوطن وعلاقته بالترابط الأسري، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٦، ص ٢٠.

(١٠) عـــلاء الديـــن كفافي: علم النفس الارتقائي – سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة، مؤسسة الأصالة، ١٩٩٧، ص ٤٣٦.

(11) Benjamin, B: woman, Dictionary of Behavioral Science, New York, Macmillan, 1975, pp.14-15.

(١٢) قـــدري محمد حفني: التنشئة الاجتماعية للطفل بين الوحدة والتفرد، مجلة النيل، الهيئة المصرية للاستعلامات، العدد الثاني، نوفمبر ١٩٨٦، ص ٦١.

(١٣) إلهامـــي عـــبد العزيـــز: الانتماء للأسرة وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٧، ص ٣٥.

(١٤) هدى محمد قناوي: الطفل وتنشئته وحاجاته، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦، ص ١٨٩.

(١٥) ينظر على سبيل المثال:

- قاســم حســين صـــالح: الشخصـــية بين التنظير والقياس، ط١، صنعاء، دار النشر للجامعات، مكتبة الجيل الجديد، ١٩٩٧، ص ص ٥٠-٥٢.
- صموئيل تامر بشرى: دراسة سكيوتيرية تحليلية لعوامل الانتماء للأسرة والوطن، لدى بعــض طـــلاب الجامعة في ضوء نظرية إريك فروم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠١، ص ص ٢٤-٢٦.

(١٦) محمد سمير عبد العزيز: الولاء وسيكولوجية الشخصية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٢، ص ٣٠٢.

(١٧) العارف بالله محمد حسن الغندور: سيكولوجية الانتماء – دراسة لجماعة صوفية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٣، ص ص ٧-٩.

(١٨) إلهامي عبد العزيز، مرجع سابق، ص ٤٤.

(١٩) لطيفة إبراهيم خضر: دور التعليم في تعزيز الانتماء، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٠، ص ص ٦٥-٦٦.

(٢٠) محمــد عبد السلام حسن: هيكل الأسرة وأثره على انحراف الأحداث، رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص ٦.

(٢١) مــاجدة أحمــد محمود: الشخصية بين الفردية والانتماء، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٥، ص ١٨.

(٢٢) صموئيل تامر بشرى، مرجع سابق، ص ١١.

(٢٣) كولــن ولسون: اللا منتمي دراسة تحليلية لأمراض البشر النفسية في القرن العشرين، تعريب أنيس زكي حسن، بيروت، دار الأدب العربي، ١٩٨١، ص ٢١٨.

(٢٤) مغــاوري عبد الحميد مرزوق: الحاجة للانتماء والحاجة للإنجاز وعلاقتهما بالمسئولية الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة قناة السويس، ١٩٨٤، ص ٢٥.

(٢٥) المجــالس القومـــية المتخصصة: الوطنية نظريات وممارسة لدى المواطن المصري، القاهرة، الدورة الثامنة، ١٩٨٦-١٩٨٧، ص ٣٥٧.

(٢٦) أحمد النكلاوي: الاغتراب في المجتمع المصري المعاصر، القاهرة، دار الثقافة العربية، ١٩٨٩، ص ٨٣.

(٢٧) نبـــيه إسماعيل: الاغتراب لماذا والانتماء كيف؟ ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ١٩٨٢ ص ٤٢.

(٢٨) ســـعد المغربـــي: الاغـــتراب في حياة الإنسان، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠، ص ٢٥٤.

(٢٩) جابر عبد الحميد: نظريات الشخصية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٦، ص ٥٨٦ .

(٣٠) بـركات حمزة: الاغتراب وعلاقته بالتربية والاتجاهات السياسية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٣، ص ١٠.

(٣١) عـبد السـميع سـيد أحمد: ظاهرة الاغتراب لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨١، ص ٥٥.

(٣٢) نجلاء عبد الحميد راتب: الانتماء الاجتماعي للشخصية المصرية في التسعينات، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص ٥.

(٣٣) عبد الرحمن العيسوي: سيكولوجية الشباب العربي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥، ص ٩٥.

(٣٤) سـيد أحمـد الطهطاوي: دور المدرسة في تحقيق الانتماء لدى طلاب التعليم الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، الجزء الثاني، العدد ١١، نوفمبر ١٩٩٥، ص ١٢٣٩ .

(٣٥) عـبلة محمود إبراهيم: دراسة مقارنة بين المثقفين والعمال في الانتماء العربي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٩، ص ٧٩.

(٣٦) عـبد العـال محمد عبد الله: دراسة لبعض جوانب الانتماء وعلاقتها ببعض التغيرات النفسـية لـدى عينة من طلاب جامعة أسيوط، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، ١٩٩٢، ص ٢٧.

(٣٧) لطيفة خضر إبراهيم، مرجع سابق، ص ص ٦٥-٦٦.

(٣٨) ينظر على سبيل المثال:

- Anderson, Tom: A role for a esthetics in centering the curriculum, journal Articles (0&0),v.50,1997,p.6.
- Laney, James: Developing your own integrated. Nt- Social studies, lessons using the D.B.A.E. Model. Journal, 1990,p.423.

(٣٩) محمـد عـبد الحي نوح: تصميم ودراسة مقياس لتحديد مدى انتماء السكان لمجتمعهم، رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ١٩٨٠، ص ص ٤-٦.

(٤٠) محمـد لبيـب النجيحـي: الأسس الاجتماعية للتربية، الطبعة السابعة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٨، ص ص ٢٢٤-٢٢٥.

(٤١) عبد الودود مكروم: الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي في تنمية قيم المواطنة، مستقبل التربـية العربية، المجلد العاشر، العدد ٣٣، مركز التنمية العربية، أبريل ٢٠٠٤، ص ٦٥.

(٤٢) محمـــد عمـــارة: الأعمـــال الكاملـــة للإمام محمد عبد، الجيل الثاني، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠، بيروت، ص ٣٣٦.

(٤٣) زكي نجيب محمود: هذا العصر وثقافته، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٢، ص ص ٦-٧ .

(٤٤) رشدي أحمد طعيمة: مناهج التعليم العام في ظل العولمة، مجلة التربية والتعليم، العددان ١٧، ١٨، القاهرة، ٢٠٠٠.

(٤٥) عـــايدة عباس أبو غريب: تأثير التدريس باللغات الأجنبية على الأداء في اللغة القومية عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٩٩/٢٠٠٠، ص ص ٣١-٣٢.

(٤٦) يونـــس الأمين: اللغة الأجنبية، تعليمها ودورها العالي، رسالة الخليج العربي، السنة ٤، العدد ١٢، ١٩٨٤، ص ص ٤٦-٤٨.

(٤٧) وزارة التربـــية والتعلـــيم: مبارك والتعليم -نظرة إلى المستقبل، القاهرة، ١٩٩٢، ص ١٥٧.

(٤٨) ينظر على سبيل المثال:

- مصـــطفى عبد القادر عبد الله: ظاهرة تغريب اللغة العربية والشعور بالانتماء القومي عند الطفل المصري، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري "تنشئة ورعاية"، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٢، مارس ١٩٨٨، المجلد الثاني.
- محمـــود كـــامل الـــناقة: اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقدم العلمي والتكنولوجي، دراسات تربوية، المجلد السادس، الجزء ٣١، ١٩٩٠/١٩٩١.
- جمال مختار حمزة: التعليم باللغات الأجنبية والانتماء التلاميذ (رؤية نفسية) مجلة علم النفس، العدد ٣٤، القاهرة، ١٩٩٥.

(٤٩) ســـعد إسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١١٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مايو ١٩٨٧، ص ص ١٩٣-١٩٤.

(٥٠) المـــنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم: استراتيجية تطوير التربية التربية، اليونسكو، نوفمبر ١٩٧٦، ص ص ٤٦٨-٤٦٩.

(٥١) هـــارون نعمـــان: ثقافة الطفل، كتاب عالم المعرفة، العدد ٢٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس ١٩٨٦، ص ٢٩.

(٥٢) عـــبد الباسط عبد المعطي: التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي، مجلة العلوم الاجتماعية، ج ١٢، العدد الثاني، شتاء ١٩٨٤، ص ٧٦.

(٥٣) زكي نجيب محمود: في مفترق طرقن القاهرة، دار الشرق، ١٩٨٥، ص ١٨٩.

(٥٤) رئاســة الجمهورية: موسوعة المجالس القومية المتخصصة: المجلد الثالث والعشرون، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٩٧، ص ٥٣٨.

(٥٥) المجــالس القومية المتخصصة: المشكلات السلوكية لطلاب التعليم الثانوي، تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الخامسة والعشرين، سبتمبر ١٩٩٧-يوليو ١٩٩٨، ص ٢٧.

(٥٦) سيد أحمد الطهطاوي، مرجع سابق، ص ١٢٣٨.

(٥٧) المرجع السابق، ١٢٣٩.

(٥٨) أمينة عثمان: دراسة تجريبية لدي فاعلية برامج المدرسة ومناهج المواد الاجتماعية في تحقيق الإنسان لعناصر الهيئة الثقافية للطفل المصري، المؤتمر السنوي السادس للطفل المصــري، ٣٠-١٩٩٣/٤/٣١، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٣، ص ٣٦٨.

(٥٩) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: التعليم وبث الهوية القومية في مصر، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١، ص ٣٦٨.

(٦٠) عــبد الــتواب عبد الله عبد التواب: دور كليات التربية في تأصيل الولاء الوطني لدى طلابهـــا، "دراسة ميدانية"، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثامن، الجزء ٥٦، ١٩٩٣، ص ص ١٢٧-١٢٨.

(٦١) المرجع السابق، ص ١٢٨.

(٦٢) كمال نجيب: المدرسة والوعي السياسي -دراسة للفكر السياسي لطلاب المدرسة الثانوية العامة، كتاب التربية المعاصرة، الإسكندرية، النيل للنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص ١٧.

(٦٣) إيمان نور الدين محمد الشامي: دور المدرسة في التنشئة السياسية -دراسة حالة مقارنة بيــن المــدارس الحكومية والمدارس الخاصة، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٠، ص ٣٥.

(٦٤) مصطفى رجب وفيصل الراوي: بعض جوانب الثقافة الوطنية لدى طلاب كليات التربية بجنوب الصعيد ودور التربية في تنميتها، بحوث في الثقافة السياسية لمعلمي المستقبل، سوهاج، مطبعة محسن، ١٩٨٧، ص ٣.

(٦٥) عــبد الباســط عــبد المعطي: التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي -دراسة استطلاعية لمضــمون بعــض المقــررات الدراســية، القاهرة، المؤتمر الدولي الثامن للإحصاء والحســابات العلمــية والبحوث الاجتماعية والسكانية من ٢٧-٣١ مارس ١٩٨٣، ص ٣٩٠.

(٦٦) حــنان مصطفى كفافي: التنشئة السياسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٢، ص ٢٤.

(٦٧) مــي شهاب وعاطف زكي أبو الأسعاد: المؤسسة التعليمية الدينية، مجلة ثقافة الطفل، المركز القومي لثقافة الطفل، المجلد ١٧، ١٩٩٦، ص ص ٥٦-٥٧.

(٦٨) شــعبان حــامد إبراهــيم ونادية حسن إبراهيم: بحث في تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى طلاب المرحلة الثانوية –دراسة تجريبية، الجزء الأول، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠١، ص ٧٠.

(٦٩) عــبد المطلــب أمين المقريطي: دور المدرسة في عملية التنشئة السياسية للطفل، مجلة ثقافة الطفل، المركز القومي لثقافة الطفل، المجلد ١٧، ١٩٩٦، ص ٣٣.

(٧٠) ينظر على سبيل المثال:

- عبد الفتاح زكي موسى: دور الجماعات المدرسية في تنمية المجتمع المحلي –دراسة ميدانــية على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أسوان، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة المنيا، ١٩٩٣.
- إيمــان زغلول راغب: دور التنظيمات المدرسية في المرحلة الثانوية وتنمية المجتمع المحلي في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة، عين شمس، ١٩٩٨.

الفصل السادس

الاختلاط فى المدارس التجريبية بين التأييد والمعارضة*

اعداد: د. فاتن محمد عدلى

الفصـــــل السادس

الاختلاط فى المدارس التجريبية بين التأييد والمعارضة

مقدمة

طبيعة المرحلة العمرية لطلاب الإعدادى والثانوى

وجهات النظر المؤيدة والمعارضة للاختلاط فى المدارس.

وجهات النظر المعارضة للاختلاط فى المدارس.

وجهات النظر المؤيدة للاختلاط فى المدارس.

الدراسة الميدانية .

اتجاهات الطلاب والطالبات جول الاختلاط

اتجاهات أولياء الأمور حول الاختلاط

اتجاهات المعلمين

التعليق على النتائج.

المراجع

الاختلاط فى المدارس التجريبية بين التأييد والمعارضة*

مقدمة

حظـــى موضـــوع الاختلاط بين الجنسين فى المدارس الاعدادية والثانوية بالعديد من المناقشـــات والجدل ما بين مؤيد ومعارض سواء من الجانب الدينى الاسلامى والمسيحى على حـــد ســـواء، حيـــث يرى العلماء المسلمين ومعلوم أن جلوس الطالبة مع الطالب في كرسي الدراســـة مـــن أعظـــم أسباب الفتنة[1]استنادا للآية الكريمة ﴿ وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَـــارِهِنَّ وَيَحْفَظْـــنَ فُرُوجَهُنَّ وَلا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلا مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِـــنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ ﴾. وإلى قول رســـول الله صلى الله عليه وسلم " ما تركت بعدي فتنة أضر على الرجال من النساء" -متفق عليه من حديث أسامة بن زيد رضي الله عنه وخرجه مسلم في صحيحه عن أسامة وسعيد بن زيـــد بن عمرو بن نفيل رضي الله عنهما جميعا- ، وفي صحيح مسلم عن أبي سعيد الخدري رضـــي الله عـــنه عـــن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : "إن الدنيا حلوة خضرة وإن الله مستخلفكم فيها فناظر كيف تعملون فاتقوا الدنيا واتقوا النساء فإن أول فتنة بني إسرائيل كانت في النساء"[2]. ومن ثم فإن وجود النساء بجانب الرجال من غير المحارم فى مكان يثير فى كل منهما الغرائز والفتنة. وعليه فإن الاختلاط بين الجنسين فى التعليم محرم دينيا.

وعلـــى الجانب الآخر يرى علماء الدين المسيحى أن هناك شيئا خطأ بالتأكيد حيث ان العلاقة بين الاسر والجنس قد اختلفت تماما وبدأت اعراض كثيرة تظهر مثل علاقات الجنس الواحـــد والتى ليس لها اى تاريخ . الا فى العصر الرومانى والعصر البربرى فى وسط اسيا حيث إنهم كانوا يمرون بأوقات عصيبة . وعلى الرغم من امكانية تفسير هذا إلى نقص الوعى الديـــنى الا اننا فى هذا العصر الذى يسمى بالعصر المسيحى نجد تفشى ظاهرة غريبة وهى عـــدم اعتبار النساء نساء ولا الرجال رجال ولا العائلات عائلات. وزوال بعض التصرفات الاخلاقـــية التى كانت تجعل الاسرة الاساس والحارس لكثير من المجتمعات عبر العصور . وبالعودة ٣٥ عاما للوراء وتتبع جذور المشكلة الاجتماعية قد نصل إلى الأسباب التى أدت إلى هبوط المستوى الأخلاقى للطلاب[3].

وفـــى إحدى الولايات الأمريكية يُحرمون النساء من الوقوف بجانب الرجال حتى لو كـــان والدها في الكنيسة أثناء الصلاة .وقد حدثت عدة مشاكل في عدد من الكنائس في أمريكا نتيجة إصرار البعض على الفصل بين الرجال والسيدات[٤].

أمـــا مـــن قـــبل علماء النفس الذين ركزوا على الجوانب النفسية والاجتماعية نظرا لطبـــيعة المـــرحلة العمرية، والتى يعتريها الكثير من التغيرات الفسيولوجية والنفسية لكل من الجنسين، أو من قبل المنظمات النسوية التى تتبنى قضايا النوع الاجتماعى (النوع) Gender والـــتى ترى ضرورة إدماج الإناث فى المنظومة المجتمعية ككل، والتعليم بشكل خاص. وأن تـــتاح لهن نفس الفرص والمساواة. ومن الجدير بالذكر أن هذه المناقشات لم تقتصر فقط على المجـــتمعات الشرقية أو الإسلامية فحسب، بل دارت مناقشات ودراسات عديدة فى المجتمعات الأوربية والإنجليزية.

وتجـــربة الاخـــتلاط فـــى المدارس المصرية ليست بالأمر الحديث، حيث إن معظم المـــدارس الابتدائـــية الحكومـــية فـــى مصر مدارس مختلطة. ويتم الفصل بين الجنسين فى المرحلتيـــن الإعدادية والثانوية. كذلك فإن معظم المدارس الخاصة أيضا مدارس مختلطة فى جمـــيع مراحلها. ومن الجدير بالذكر أن معظم مدارس الأرياف سواء فى صعيد مصر أو فى محافظات الوجه البحرى وخاصة مدارس التعليم الثانوى الفنى مدارس مختلطة.

ومـــع تطبـــيق نظـــام المدارس التجريبية الحكومية تم دمج البنين والبنات فى مدرسة واحدة مختلطة فى جميع مراحل التعليم من الابتدائى إلى الثانوى. إلا أنه فى السنوات الأخيرة بـــدأت تظهـــر العديـــد مـــن الشكاوى حول خطورة الاختلاط فى مرحلتى التعليم الإعدادى والـــثانوى، وخاصـــة بين المعلمين وأولياء الأمور. بينما ظهر على الجانب الآخر آراء ترى ضرورة النظر فى تطبيق التجربة على جميع المدارس الحكومية.

وإزاء هـــذا الصخب برزت ضرورة البحث عن سلبيات وايجابيات الاختلاط فى المدارس وخاصة فى المرحلة الاعدادية والثانوية، حيث تعد هاتين المرحلتين من أهم وأخطر المراحل الـــتى يمـــر بها الجنسان، والتى يتبلور فيها مفهوم النوع الاجتماعى (النوع)Gender، والتى تـــنعكس بدورهـــا علـــى طبـــيعة العلاقـــات بين كل من الجنسين سواء فى الحياة العملية أو الاجتماعـــية. وخاصـــة مـــع التناقضات المجتمعية محليا ودوليا ما بين مد أصولى، وبين ما أفـــرزته العولمـــة مـــن انفتاح على العالم الخارجى سواء من خلال الفضائيات أو من خلال

الانترنت والتى اصبحت الشاغل الأساسى للشباب من الجنسين، وما تقدمه من برامج قد تؤثر بشكل سلبى على اتجاهات الشباب وخاصة فى مرحلة المراهقة.

ومن ثم فإنه من الضرورى التعرف على أهم سلبيات وإيجابيات هذا النظام، وذلك من خلال التعرف على آراء الفاعلين سواء من مديرى المدارس والمعلمين والتلاميذ من الجنسين بالإضافة إلى أولياء الأمور. وما طبيعة المرحلة العمرية فى المرحلة الإعدادية والثانوية، وما أهم وجهات النظر المختلفة المؤيدة والمعارضة التى تناولت قضايا الاختلاط بين الجنسين فى التعلـيم الإعدادى والثانوى، وما المشكلات التى تواجه المدارس التجريبية الاعدادية والثانوية الـناجمة عـن الاختلاط. وما الإيجابيات التى تحققت من تطبيق نظام الاختلاط فى المدارس التجريبية فى المرحلة الاعدادية والثانوية؟

وتأسيسا على ما سبق فسوف تتناول الدراسة المحاور التالية :

اولا: طبيعة المرحلة العمرية لطلاب الإعدادى والثانوى.

ثانيا: عرض وجهات النظر المؤيدة والمعارضة للاختلاط فى المدارس التجريبية

ثالـثا: الجانـب المـيدانى ويتم فيه وضع استبانة حول اتجاهات وآراء المديرين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور فى الاختلاط بمدارس المرحلة الثانوية التجريبية، والتطبيق الميدانى.

رابعا: تحليل النتائج.

خامسـا: رؤيـة نقديـة لواقـع الاختلاط فى المدارس الثانوية التجريبية على ضوء النتائج والنظريات التى تم تناولها.

أولا: المراهقة ومرحلتى التعليم الإعداى والثانوى.

يلـــتحق الطلاب فى المدارس التجريبية بالمرحلة الإعدادية فى سن ١٢سنة بينما تبدأ المرحلة الـــثانوية فـــى سن ١٥ سنة ولمدة ثلاث سنوات وهى من أهم مراحل العمر، والتى يمر بها الشباب من الجنسين والتى تعرف بمرحلة المراهقة.

ومـــع بدايـــة هـــذه المرحلة تنشأ لدى الجنسين ميول جديدة نتيجة للتغيرات الجسمية والاجتماعـــية، ومـــا يمـــيل عليه المراهق يتوقف على جنسه وذكائه والبيئة التى يعيش فيها وفـــرص التعليم المتاحة له، وما يهتم به أقرانه وقدراته وميوله أسرته وغير ذلك من العوامل الكثـــيرة، ويمكن تصنيف ميول المراهقين إلى ثلاثة أنواع وفقا لهيراوكية الميول الاجتماعية، والميول الشخصية ، وميول الترويح.

وتحـــتل الميول الشخصية منزلة هامة لدى المراهق، لما يطرأ عليه من تغيرات بدنية خـــلال مـــرحلة الـــبلوغ وتستمر معه أثناء مرحلة المراهقة المبكرة. وترجع أهمية الميول الشخصـــية عـــند المراهق لادراكه أن كلا من التقبل الاجتماعى وتحقيق الذات يتأثر بالمظهر العام للفرد. الأمر الذى يفسر معظم سلوك المراهقين الصغار، وإن قد يبدو للبعض أنه سلوك غريـــب. إلا أنهـــا فى حقيقة الأمر جهود للمراهق للحصول على التقبل الاجتماعى من خلال الالـــتزام بمعايـــير الجماعـــة من ناحية، والوصول إلى تحقيق ذاته كشخص له نفس الحقوق والامتيازات التى يتمتع بها الراشد من ناحية ثانية[٥]. حيث إنه قد حدد مسبقا دوره الجنسى فى مـــرحلة الطفولـــة المـــبكرة، وتعرف على الأدوار المنوطة له من قبل المجتمع. ومن ثم فقد تحددت أدوار كل نوع فى المجتمع.

إلا أن تصـــور المـــراهق يتعدى مثل تلك النظرة البسيطة، بل أضيف إليها عددا من التصورات الهامة تحدد ما يجب أن يكون عليه كل من الرجل والمرأة فى مجتمع الراشدين . حيث يطلب من الرجل القوة والمبادرة، والانجاز التعليمى، فى حين يطلب من المرأة الإذعان والتنازل والعاطفية.

وفـــى الوقت الذى يركز فيه الطفل قبل مرحلة المراهقة ميوله نحو الأطفال من نفس الجـــنس، نجـــد أنه عند المراهقة، وخاصة فى المرحلة النهائية يبدأ الجنس الآخر يحتل مكانا بـــارزا فـــى حياته العاطفية. الأمر الذى يعزى للتغيرات الجسمية التى تحدث مع بداية فترة المـــراهقة. كما تعمل هذه التغيرات الجسمية على تحديد الدور الجنسى، ليس فقط من حيث ما يتوقع بالنسبة للراشد من سمات سلوكية، بل أيضا من حيث ما يتوقع أن يكون عليه من حيث

الصـــورة الجســـمية. الأمر الذى دللت عليه الأبحاث أن صورة الجسم عند الفرد فى مرحلة المراهقة المبكرة هى نفس الصورة التى يظل محتفظا بها الشخص فى مرحلة الرشد.[٦]

ومن الجدير بالذكر أن هذه المرحلة العمرية والتى تبدأ مع سن الحادية عشرة١١-١٥ ســنة هى المرحلة التى يسعى كل نوع إلى تحقيق ذاتيته ووجوده. وفقا للتغيرات الفسيولوجية والعقلــية الــتى تعتريها. ومن ثم فإن البنات يملن إلى الانضمام إلى نفس النوع. وبالمثل فإن البنيــن يمــيلون إلــى اقــرانهم نظرا لتقارب المشكلات والاهتمامات وفى محاولة لاكتشاف ذواتهم[٧].

ومــن ثــم فإنـــه يحدث تباعد بين الجنسين فى الطفولة المتأخرة[٨]، ومع الدخول فى مــرحلة المراهقة تتحول ميول المراهق للجنس الآخر، فتظهر عليه ميول واهتمامات بمظهره وملبسه وزينته، وتتضح بصورة أعلى لدى البنات عن البنين[٩].

ويــبدأ التآلف بين الجنسين وإن كان يبدو صعبا على كل منهما، ولهذا يشعر المراهق بالحــرج فــى بداية علاقته بالجنس الآخر، وقد تعوق هذه المثيرات الجديدة تفكيره ونشاطه العقلى فلا يجد كلاما مناسبا للمواقف الجديدة بما يزيد من ثورته وتوتره[١٠].

وتعتــبر مرحلة المراهقة مرحلة يسعى فيها المراهق للكمال، ومن ثم فهو يسعى إلى رســم صورة من المثل والمعايير الأخلاقية ليس فقط لأنفسهم بل أيضا للمحيطين من حولهم. كما تتميز أيضا هذه المرحلة باليقظة الدينية، حيث يبدأ المراهق وضع المعتقدات الدينية التى كونها فى طفولته موضع التحليل والمناقشة والنقد، وقد تتعرض هذه المعتقدات إلى التعديل بما يتوافق مع حاجاته الجديدة[١١].

ومــع نهاية هذه المرحلة تتوقع الثقافة المجتمعية المحيطة من الفرد أن يكون رجلا أو امــرأة وفقــا للمعايير المجتمعية المحددة مسبقا. فإذا أخذنا الفتاة التى نشأت على أساس من المســاواة بيــن الجنسين، والتى استقر لديها مفهوم الدور الجنسى لا يختلف عن نفس المفهوم لدى البنين. ومن ثم تبدأ فى طرح العديد من التساؤلات حول علاقاتها بالجنس الآخر، وطرق معاملاتهــا لهم، ومساحة الحرية إزاء هذا التعامل وفقا للمفهوم الذى ترسخ فى ذهنها مسبقا، وبالــتالى تخــتلف نظرة البنات إلى ذواتهن، ودورهن الجنسى على ما تلقته فى طفولتها من تنشئة أسرية[١٢].

ثانيا: وجهات النظر المؤيدة والمعارضة للاختلاط فى المدارس:

أولا: وجهات النظر المؤيدة للاختلاط فى المدارس

تنطلق بعض وجهات النظر من اتجاهين أساسيين حول موقع كل من الرجال والنساء فى المجتمع

١- ***النوع المكمل*** : حيث يعتبر البعض ان الرجال مختلفين تماما عن النساء وأنهم يجب أن يؤدوا دورا مختلفا عن دور المرأة فى المجتمع، ومن هنا يقوم المعلمون بتجهيز الذكور إلى أدوارهم المنشودة والإناث إلى أدوارهن وهكذا. وأيضا توجيهم إلى احترام بعضهم بعضا.

٢- ***المساواة فى النوع :*** بعضهم الآخر يجد أنه ليس هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث ، بمعنى أخر ان الاختلافات الشخصية أقوى من الاختلافات النوعية . وأنه نظرا لهذا المنظور يجب ألا نعير اى اهتمام إلى المحددات المسبقة ، وأنه يجب على القائمين على العملية التعليمية القيام بالتعليم تبعا للشخصية بغض النظر عن النوع . وأن الصغار يجب ان يتعلموا كيفية فى التفكير فى الأحكام المسبقة وأن يتعاونوا ذكورا وإناثا على قدم المساواة .

ويعتبر الاتجاه الأول، والذى يرى التكامل بين الجنسين إنما يعبر فى حقيقة الأمر عن أيدلوجية تعكس فى طياتها هيمنة الرجال، ذلك الإرث التاريخى الذى يرجع إلى القرن التاسع عشر، ان نظرية النوع المكمل مازالت موجودة فى كثير من المجتمعات (جنوب أوروبا، امريكا اللاتينية، البلاد العربية) فى حين أن نظرية المساواة فى النوع تحتل مكانها فى بعض المجتمعات الأخرى مثل (اوروبا الغربية ، الولايات المتحدة)، ومن الجدير بالذكر أن كانت نظرية النوع المكمل مسيطرة تماما فى القرن التاسع عشر حيث يخرج الذكور للعمل أما الإناث تقوم بالاعمال المنزلية.

ومن ثم فإن هناك نوعين مختلفين من السياسات التعليمية؛ حيث كان يجهز الذكور للخروج للعمل اما الإناث فكانت تجهز للعمال المنزلية، بل أن هناك بعدا أخر لنظرية النوع المكمل وهو البعد الهرمى حيث إن للذكور الأعمال الأساسية أما للإناث الأعمال الثانوية. وحتى الآن مازالت هذه النظرية قائمة فى بعض المجتمعات والعائلات. وأن هناك اختلافات كثيرة بين الجنسين فى الأدوار الاجتماعية.

ومـــن المـــنطقى أن تخفى نظرية " التكامل النوعى " Gender Integration فى طياتها فكرة التدرج الهيراركى، والتى تركز على أن السلطة يجب أن تكون غير قاصرة على الرجال.

وقد بدأت فكرة التعليم المختلط من قبل أصحاب الرأى حول المساواة بين الجنسين، إلا أن كثـــيرا مـــن المجتمعات التى طبقت هذا النوع من التعليم تناست أو لم تولى أهمية للفكرة الأساسية للاختلاط. الأمر الذى ساعد على العودة إلى النظرة التقليدية وهيراركية المجتمع.

وفـــى بحث أجرته منظمة حركة سكون" بالتعاون مع جامعة أوسلو تبين أن مهارات البـــنات فـــى التعليم المختلط لم تأخذ حقها بالمقارنة لمهارات البنين؛ الأمر الذى يعكس دور المعلميـــن ســـواء من الإناث أو الذكور فى إعادة هيراكرية النوع الاجتماعى، والفصل فى الأدوار الاجتماعـــية بيـــن الجنســـين. ويظهر هذا جليا فى الأعمال الشاقة التى تعزى للبنين وخاصـــة فـــى مجال الأنشطة (مثل أعمال النجارة والسباكة..إلخ) فى حين يكون من نصيب البنات التدبير المنزلى.

وقـــد طـــبق نفس البحث داخل المدارس، حيث أثبت أن المعلمين يمارسون مثل هذه الأدوار بدون وعى، وينحازون للبنين على حساب البنات. الأمر الذى يفسر اهتمام المعنيات بالتعلـــيم مـــن الإنـــاث بـــإعداد البـــنات بشكل أفضل لمواجهة صراعات النوع الاجتماعى. وتحقيق المساواة. ومن هنا فإنه يجب تعزيز فكرة مدارس النوع الواحد.

وفى بعض المجتمعات مازال البعض يعانون من التفرقة النوعية والتى تجعل الإناث تـــتوظف فى وظائف اقل من الذكور. وحتى فى أكثر الدول المتقدمة مازلنا نعانى من مشكلة التفرقة النوعية حتى أن أحدى المجالس تتكون من اثنين من الإناث وعشرة من الذكور ولهذا السبب فان هناك كثيراً من الإناث يردن بقاء (guide) فضلا عن (scout) وعلى ذلك فهناك المـــزيد من الجهد الذى يجب أن يبذل حتى نغير ذلك، مع الوضع فى الاعتبار أن الرغبة فى جعـــل التعليم على قدم المساواة لا يجعلنا ننسى ان لكل من الذكور والإناث احتياجات مختلفة. وأن تعلـــيم الإناث قد يعطيهم مزايا كثيرة مثل القدرة على المناقشة و العلاقات العامة وما إلى ذلك.

ولهذه الأسباب فإن البحث له أهمية كبيرة فى أوروبا يهدف إلى:

١. جمع المعلومات التى تمكن من تجهيز برامج للشباب بغض النظر عن النوع.
٢. إيجـــاد طرق للتغيير والوصول إلى درجة من الوعى تجاه المساواة النوعية من خلال التأكد أن كل فرد يأخذ الفرصة لتنمية مهاراته.

٣. أن دخول الإناث كقائد ليس بالامر الهين ولهذا يسعى القائمون فى scout على ادخال ولو قائد واحد من الإناث..

ولهذا يجب القيام باجتماع يطرح فيه بعض الأسئلة والتى تتضمن :

١. ما الأهداف التعليمية التى ستتحقق من خلال عمل الذكور والإناث؟

٢. مـــا القيمة التى ستعود على العملية التعليمية ؟ ما الشروط المفروضة و كيفية التغلب على المشاكل التى ستطرح ، وما المخاطر المتوقعة؟

ومـــن هنا يجب ان نتعامل مع كل منهم على حد سواء وأن نضع فى الاعتبار أن التفرقة النوعـــية قد تعيق التعاون بينهم، وأن القائمين على العملية التعليمية يعطون مثالا حيا لتعاون الذكور مع الإناث؛ ولذلك يجب ان يكون فى كل مجموعة أثنان من القادة (إناث وذكور).

ومن ثم فإن تطبيق نظام التعليم المختلط ليس هدفا فى حد ذاته، وإنما يجب النظر إليه من حيث:

- أنه تعليم يقدم المساواة فى الاحتياجات الانسانية لكل من الذكور والإناث.
- أنه تعليم يعمل فى المساواة فى الفرص والمشاركة.
- إن العلاقـــة بيـــن الجنســـين هى المعيار الذى يعكس المساواة بينهما فى كل البرامج الشبابية، وعلى كل المستويات[١٢].

وفى دراسة لجورج أفرام بولس عام ١٩٧٧ عن "اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو بعض المفاهيم التربوية والاجتماعية" والتى شملت ستمائة طالب وطالبة مناصفة بين كل من الكليات العملـــية والانسانية، من طلاب الفرقة الأولى والرابعة. ومن خلال تطبيق مقياس الاتجاهات توصل الباحث إلى عدد من النتائج نوجزها فى:

إيجابية اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو التعليم المختلط.

لا توجد فروق بين اتجاهات الكليات العملية والإنسانية.

تبايـــن اتجاهـــات كل من الذكور والإناث بين المستويات الاجتماعية- الاقتصادية، حيث أثبتـــت الدراســـة أن البنات اللاتى ينتمين إلى مستوى اجتماعى واقتصادى مرتفع أكثر تأييدا للتعلـــيم المختلط، مقارنة بالطلاب والطالبات من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة

والمنخفضة، ومن الجدير بالذكر أن الطلاب من الفئة الأخيرة قد سجلوا تأييدا للتعليم المختلط أكثر من الطالبات فى المستوى المرتفع والمتوسط، وأيضا من طلاب المستوى المرتفع.

ويخلــص البحــث بــأن هناك علاقة بين المستوى الاجتماعى والاقتصادى والجنس فى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المختلط.(١٤)

وفــى دراســة أخــرى عــن اتجاهات طلبة وطالبات جامعة أسيوط فرع سوهاج حول " اتجاهــات طلبة وطالبات جامعة أسيوط فرع سوهاج نحو "نمط التعليم المختلط والمشاركة فى الحياة الجامعية"، والتى طبقت على ستمائة وخمسين طالباً وطالبة ينتمون إلى مستويات ثلاثة وفقــا لحالــتهم اجتماعــية واقتصادية. ومن خلال تطبيق مقياس الاتجاهات النفسية للطلاب والطالــبات نحو التعليم المختلط، بالإضافة إلى مقياس الاتجاهات النفسية لطلاب الجامعة نحو المشاركة فى الحياة الجامعية، ومقياس ثالث للمستوى الاقتصادى والاجتماعى.

وقد خرج الباحث بأن اتجاهات كل من الطلبة والطالبات نحو التعليم المختلط كانت إيجابية وفقا لــ:

- متغير الجنس (ذكور– إناث) لم تسجل الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية.
- متغــير الفــرقة الدراســية (الأولى– الرابعة) أظهرت فروقا فى صالح طلاب الفرقة الرابعة فى اتجاهاتهم؛ حيث كان اتجاه الفرقة الرابعة نحو التعليم المختلط.
- متغــير النشــأة (ريــف– مدينة) سجل طلاب الحضر اتجاه أكثر إيجابية عن طلاب الريف.

وفــى دراســة أخــرى عن "علاقة الاختلاط فى التعليم بالتوافق النفسى والاجتماعى لطلاب المرحلة الثانوية" هدفت إلى التعرف على أثر الاختلاط فى التعليم الثانوى على تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى للطلاب من جانب، والتعرف على أثر متغير الجنس فى عملية التوافق داخل نظام التعليم المختلط.

وطبقــت الدراســة على ست مدارس للتعليم العام بواقع مدرستين للذكور، ومدرستين للإناث، ومدرستين مختلطتين.

أما فيما يتعلق بعينة الطلبة والطالبات فقد تم اختيار ثلاثة فصول دراسية لكل مدرسة بطريقة عشـوائية بحيث مثلت التخصصات الاكاديمية الثلاثة (رياضة، وعلوم، وأدبى) بواقع ٣٣٢ طالبا، ٣٢٣ طالبة. وقد استعان الباحث بأربع أدوات هى:

اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية.

اختبار التوافق للطلبة

اختبار التوافق الشخصى والاجتماعى.

استمارة المستوى الاجتماعى- الاقتصادى.

وقـد توصـلت الدراسـة إلى: وجود فروق جوهرية بين الطلاب المختلطين وغير المختلطين فى التوافق الشخصى فى اختبار الشخصية، والتوافق فى اختبار التوافق الشخصى والاجـتماعى لصـالح الطلـبة فـى المدارس المختلطة. بينما لم تسجل الدراسة فروق لنفس المتغيرات فى المقاييس الآخرى.

كذلـك أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين الطلاب فى المدارس المختلطة فى القسم العلمى والرياضى لصالح التعليم المختلط، بينما لم توجد هذه الفروق فى القسم الأدبى.

أظهرت الدراسة أيضا وجود فروق جوهرية بين مدارس الذكور ومدارس الإناث لصالح الذكـور، ولصالح المختلطين فى بعض الأحيان. فى حين لم تظهر أية فروق بين الطلاب فى نفس النمط.[١٥]

وفى البحرين أثارت الدكتورة منيرة فخرو أنه كثر فى البحرين الحديث والنقاش منذ فترة حـول المشـروع الذي تم طرحه من قبل أحد النواب الإسلامي في مجلس النواب والقاضي بالفصـل بين الجنسين في جامعة البحرين على أن يخصص من العام الدراسي المقبل حوالي ٢٠% مـن المقاعد للطالبات اللاتي سيطبق عليهن الفصل، علماً بأن عدد الطالبات يفوق عدد الطلاب بكثير كما هو الحال فسائر جامعات الخليج.

وقد أثار مشروع الفصل ضجة واسعة في البحرين ما بين مؤيد ومعارض، إلا أن رد جامعـة البحريـن علـى لسان وزير التربية عند استجوابه في مجلس النواب بأن الجامعة لا تستطيع تطبيق هذا القانون بسبب تكلفته العالية.

وتضـــيف الدكتورة "أنه من الغريب أن يعزى الوزير سبب عدم الفصل إلى الجانب المـــادي فقط،غـــافلا أنه مع نهاية السبعينيات فقد تغيرت الأوضاع، وأصبح هناك العديد من الجامعـــات المخـــتلطة يتلقى فيها الذكور والإناث العلم جنباً إلى جنب، تتناسب مع الانفتاح وعصر العولمة والمساواة في الفرص بين الجنسين. وخرجت النساء للعمل واختلطن بالرجال فـــي أماكـــن عملهـــن ووصـــلن إلى أعلى المناصب فأصبحت المرأة وزيرة وسفيرة ورئيسة لجمعيات مختلطة تضم الجنسين وشكلت نسبة العاملات في بعض دول الخليج أكثر من ٣٠% من قوة العمل.

وترى منيرة فخرو أنه لو تم تحقيق طلب هؤلاء النواب في منع الاختلاط في الجامعة فلـــن يكتفي مؤيدو الفصل بهذا الحد بل سيطالبون بغيره وما فعلته جماعة طالبان بأفغانستان خـــير شـــاهد على التقهقر التدريجي. وحتى إيران الدولة الإسلامية التي تفرض الحجاب بقوة القانون لم تسع إلى فصل الجنسين على مقاعد الدراسة في الجامعة.

بالإضـــافة إلى أن هناك اختلاط على جميع المستويات في التعليم كما في العمل، ولو رجعنا إلى السنوات الأولى في الاختلاط الجامعي في دولة عربية رائدة مثل مصر، وبالتحديد في بداية العشرينيات من القرن الماضي، لوجدنا انه قد فتحت بعض الصفوف الخاصة بالفتيات بجامعة القاهرة استجابة لإلحاح العديد من الإصلاحيين في ذلك الوقت.وبعد ذلك وصلت المرأة المصـــرية إلـــى الاخـــتلاط الكـــامل فـــي بضـــع ســـنوات.
وقـــد تباينـــت الآراء والجدل الدائر على صفحات الجرائد فواحد يصب هجومه على «التيار التغريبـــي الذي يحاول تشويه مقترح مجلس النواب بمنع الاختلاط في الجامعات» وبينما يرى آخـــرٌ بـــأن "الحج إلى بيت الله يتواجد فيه الرجال والنساء»، وتهاجم إحدى الصحفيات النائب صـــاحب المقترح بأن «أصوات النساء الانتخابية هي التي رجحت كفة فوز العديد من نوابنا الذيـــن يتصدون اليوم لحقوق النساء البديهية»، وأضيف إلى أن ليس صوت المرأة وحده هو المهم، وإنما أيضاً مساهمتها الاقتصادية، فالمرأة تعمل في كل مجال وراتبها ضروري للغالبية من الأسر(١٦).

وتضيف الصحفية الحقيقة أن المقترح الذي قدمه شخص ليست له علاقة بقضايا التعليم والتخطيط لسوق العمل قد أصاب جرحاً نازفاً لمشروع سياسي ديمقراطي تحول جزء منه إلى ســـراب، ولا يزال تتجاذبه إما جماعات تنظر إلى المرأة على كونها عورة ينبغي سترها عن

أعيـــن الذئاب أو أخرى تطلب المساواة المطلقة بين الجنسين وتنادي بتحرير المرأة وإدماجها في سوق العمل وتطبيق الاتفاقيات الدولية التي تنادي بمنع العنف والتمييز ضدها.(١٧)

ثانيا: وجهات النظر المعارضة للاختلاط فى المدارس:

تــنطلق الآراء فـــى المجـــتمعات العربية والاسلامية لاختلاط الجنسين فى المرحلة الاعدادية والثانوية من الموروث الثقافى لهذه المجتمعات، والتى تحدد معايير أدوار مسبقة لكل مـــن البنيـــن والبنات من جهة، ومن جهة أخرى تنطلق هذه المعارضات من منطق اسلامى مســـتند إلـــى حكم الشريعة فى ضرورة فصل الجنسين، ومن الجدير بالذكر أن معظم الدول العربية تفصل بين الجنسين فى المدارس الحكومية فى المرحلة العمرية من ١٢– ١٨ سنة.(١٨)

وفى دراستين قام بهما كل من جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضرى عام ١٩٧٠، وعـــام ١٩٧٧، حيـــث هدفت كل من الدراستين إلى التعرف على الاتجاهات النفسية للشباب الجامعى نحو مركز المرأة من جهة، والاختلاط بين الجنسين من جهة ثانية، وتمت الدراسة الأولـــى على المجتمع العراقى وشملت عينة الدراسة حوالى ٢٥٥ طالبا وطالبة، بواقع ١٤٠ طالبا، و١١٥ طالبة، وقد أظهرت النتائج أن أكثر من نصف العينة الكلية (بنين، بنات) أخذت موقفا رافضا من الاختلاط باعتباره أساس فساد الأخلاق.(١٩)

أما الدراسة الثانية فكانت على المجتمع القطرى، وقد شملت عينة الدراسة ١١٠ طالبا، بيـــنهم ٨٨ طالبا غير متزوج، ٢١ طالبا متزوجا، فى مقابل ٧١ طالبة غير متزوجة، خمس طالبات متزوجات. وحدُد أعمار أفراد العينة ما بين الثانى والعشرين والخامس والعشرين من العمر فى كل من التعليم والعمل. ولم تختلف النتائج كثيرا عن سابقتها؛ حيث رأى ٦٠% من أفـــراد العيـــنة أن الاختلاط مفسدة للخلق، إلا أنهم رأوا أنه لا غضاضة من نزول المرأة إلى عالم العمل.(٢٠)

وتـــرى الدراســـة الحالية أن هذا الاتفاق بين نتائج الدراستين يرجع إلى أن الموروث الـــثقافى العربى يكاد يكون متشابها، نتيجة لتأثير الفتوحات الإسلامية، رغم الإرث الحضارى والانفتاح على العالم الغربى فى العراق، والذى يسبق العديد من الدول العربية المختلفة.

وفـــى دراســـة ميدانية أخرى لسيف الدين فهمى هدفت للتعرف على اتجاهات طلاب وطالـــبات جامعة أسيوط إزاء بعض القضايا الاجتماعية والقومية والاقتصادية. وشملت عينة الدراسة عددا من الكليات المختلفة وهى كلية الطب والهندسة والزراعة والتربية.

وقـد أظهرت أيضا النتائج أن كلا من الطلاب والطالبات فى الكليات المختلفة بجامعة أسيوط مازالوا متمسكين بالجانب المحافظ التقليدى. إلا أن أراء الطالبات تجاه التحرر من تلك القـيود المحافظة كان مخالفا إلى حد ما من موقف الطلاب. كذلك وُجد اختلافات بين الكليات المختلفة، وقد فسر الباحث هذه النتائج إلى التباينات المختلفة فى بيئة أفراد العينة.ومن الجدير بالذكر أن الدراسة وجدت فروقا فى الاتجاهات نحو الاختلاط بين كل من طلاب الفرقة الأولى والـرابعة، حيث كانت الأخيرة أكثر ايجابية اتجاه الاختلاط(٢١). وهو ما أثبتته دراسة فوزى إبراهـيم يوسف عام ١٩٨٢[٢٢]، وترى الدراسة الحالية أن هذا الاختلاف قد يكون نتيجة لتعود الطـلاب والطالبات على التعامل مع الآخر مما ساعد على التحرر من القيود النفسية والتقاليد التى فرضها المجتمع سلفا.

وفـى دراسـة ثالـثة عن أنماط التعليم المختلط والموحد، وأثرهما فى تحقيق الذات والاتجاهات والتحصيل الدراسى لتلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة أسيوط. وشملت عينة الدراسة خمسـمائة طالـب وطالبة بواقع مائتين وخمسين لكل منهما من أربع مدارس ثانوية، واثنين مدارس مختلطة، ومدرسة بنات فقط، ومدرسة بنين فقط. ونظرا لأن الدراسة طبقت فقط على المـرحلة الثانوية، فقد تراوحت أعمار أفراد العينة ما بين ١٧-١٩ عام. واستعانت الدراسة بعدد من الأدوات وهى استبيان التوجيه الشخصى، ومقياس الاتجاهات النفسية لطلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المختلط، بالإضافة إلى مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى.

وقـد أثبتـت الدراسـة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين البنات فى المدارس المخـتلطة ومـدارس البـنات الموحدة فيما يتعلق بتحقيق الذات، وذلك لصالح المدارس ذات الجـنس الواحـد. بينما لم تسجل الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين البنين فى المدارس المختلطة ومدارس الجنس الواحد فيما يتعلق بتحقيق الذات.

كذلـك لم تجد الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب والطالبات فى المدارس المختلطة وأقرانهم فى المدارس ذات الجنس الواحد إزاء التعليم المختلط.

ومـن الجديـر بالذكـر أن هـناك اتفاقا سلبيا بين البنين والبنات سواء فى المدارس المخـتلطة ومدارس الفصل الواحد نحو الاختلاط فى التعليم. ،اخيرا لم تجد الدراسة ارتباطا بين اتجاهات العينة فى كل من النوعين وبين التحصيل الدراسى(٢٣)

وفـــي دراسة أجريت عن طريق الانترنت، والتي دارت مناقشتها حول قضيه الفصل بيـــن الذكور والإناث في المدارس المعاهد والجامعات و المرجو هنا هو ان نقرأ رأي كل من الأعضاء بالتتابع التالي:

١. الايجابيات.

٢. السلبيات.

٣. الرأي الخاص .

٤. تعميم هذا الأمر على المدارس فقط ام ان يكون في الجامعات و المدارس على السواء.

وكـــان هناك عدد من الآراء حيث رأى البعض أن يقتصر فصل الذكور على الإناث فقط بمرحلة المراهقة (من الصف السابع و إلى الثانوية) أما الفصل قبل هذه المرحلة فسيؤدي إلى توسيع الهوة بين البنت والولد من الصغر، أما الفصل في فترة الجامعة فسيؤدي إلى كبت شـــديد لدى الطرفين، حيث إن أي فعل يؤدي إلى رد فعل حيث يوجد فى بعض الدول العربية التي تفصل بين الشاب والفتاة نجد انتشارا للفاحشة بشكل كبير.

وفـــي دراســـة أجنبية قامت بتصنيف ٤٧ دراسة مسجلة بقاعدة بيانات ERIC حول التعلـــيم المختلط، وغير المختلط. وُجد أن سبع وعشرين دراسة تؤيد التعليم غير المختلط فى مقابل تسع دراسات تؤيد التعليم المختلط، فى حين لم تظهر ثلاث عشرة دراسة موقفا واضحا سواء بشكل سلبى او إيجابى موقفها من النظامين.

وقـــد رأت الدراســـات السبع والعشرون الأولى أن البنات يستفدن أكثر من التعليم فى الفصول غير المختلطة عن البنين، على الرغم من عدم الاستناد إلى براهين علمية.

كذلك فقد رصدت أيضا الدراسات عددا من المميزات للتعليم فى الفصل الدراسى غير المختلط وخاصة للبنات وهى: نضج الشخصية، والثقة بالنفس، وتقدير الذات؛ حيث أنهن أكثر جـــرأة فـــى طرح العديد من الأسئلة. أما على المستوى العلمى فهن يتفوقن فى مادتى العلوم والرياضـــيات، كمـــا يظهرن طموحا عاليا أكثر من مثيلتهن فى الفصول المشتركة، واللاتى يحرزن تحصيلا أقل فى مثل هذه المواد[٢٤].

وفـــي دراســـة عن " العوامل المؤثرة في أداء الطلبة في الجامعات الفلسطينية" هدفت إلى التعرف على واقع أداء الطلبة في الجامعات الفلسطينية والعوامل المؤثرة في أدائهم. بالإضافة

إلـــى التعرف على أثر الاختلاط في الجامعات المختلفة على الأداء بالنسبة للطلبة. قد انطلقت الدراسة من الفروض التالية:

١. أداء الطالبات بشكل عام أفضل من أداء الطلاب.
٢. يختلف أداء الطلبة الذين يسكنون غزة عن الذين يسكنون خارجها.
٣. أداء الطلبة في المستويات العليا أفضل من أدائهم في المستويات الدنيا.
٤. يختلف أداء الطلبة في ظل الاختلاط عنه في ظل الفصل بين الطلاب والطالبات.

تـــم جمع البيانات الرئيسية التي بني عليها التحليل من ثلاث جامعات فلسطينية في قطاع غـــزة هي الإسلامية والأزهر والقدس المفتوحة، ومن كليات التجارة بشكل خاص، وقد طُبقت استبانه شاملة لمجموعة من الأسئلة لخدمة أهداف البحث والتى اشتملت على ثلاثة أجزاء هى:

الجـــزء الأول: ويتضمن معلومات عامة عن طلبة الجامعات من حيث السن والجنس والحالة الاجتماعية ومكان السكن والجامعة التي يدرس بها والمستوى والمعدل التراكمي.

الجـــزء الثاني: ويتضمن عددا من الأسئلة حول طبيعة المشاكل التي تواجه الطلبة سواء كانت مشاكل مالية، معيشية، اجتماعية، مشاكل تتعلق بالمواصلات للطلبة الذين يسكنون خارج مدينة غزة من حيث توافرها من جهة وارتفاع تكلفتها من جهة أخرى.

الجـــزء الثالث: وقد تركز هذا الجزء في طرح الأسئلة للتعرف على طبيعة العوامل الأساسية المؤثرة في أداء الطلبة في الجامعات الفلسطينية وذلك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. واشتملت عينة الدراسة على ٥٠٠ طالب وطالبة وكانت الاستجابة ٣٢٦ أي بنسبة ٦٥% .

أمـــا فـــيما يخص الاختلاط بين الطلاب فقد لجأ الباحثان إلى البحث الميداني للإجابة على هـــذه المســـألة، ولبيان وجهة نظر الأفراد في أثر الاختلاط. وبمقارنة من يرون أن للاختلاط تأثـــيراً إيجابياً والذين يرون أن له تأثيراً سلبياً، يظهر أن من يرون بأن للاختلاط تأثيراً سلبياً يـــزيدون بنســـبة ملحوظـــة عن الذين يرون بأن له تأثير إيجابياً. وباستخدام تحليل الجداول التوافقـــية لبـــيان رأي كـــل مـــن الطلاب والطالبات على حدة في تأثير الاختلاط لوحظ أن الجامعـــات التـــي يحظر فيها الاختلاط، يؤكد فيها الطلاب على أن للاختلاط أثر سالب على الأداء، ففـــي الجامعـــة الإســـلامية، يـــرى ٥٦,٧% من الطلبة الممثلين في عينة الدراسة أن للاخـــتلاط أثرا سالبا في حين يرى ٢٢,٥% فقط أن للاختلاط أثرا موجباً. وفي جامعة القدس المفتوحة، يرى ٣٧,٦% أن للاختلاط أثراً موجباً، في حين ١٥,١% يرون أن له أثراً سالباً.

أما في جامعة الأزهر فنجد ٣٤,٥% يرون أن للاختلاط أثر موجب في حين ٢٠% يرون أن له أثراً سالباً.

كمـــا يلاحـــظ أن النسبة العظمى من طالبات الجامعة الإسلامية يرين أن للاختلاط تأثيراً سلبياً على أداء الطلبة في الجامعات بعكس الحال في جامعة القدس المفتوحة، والتي ترى فيها الطالـــبات أن الاخـــتلاط له أثر إيجابي. ولعل البيئة المحيطة لها أثر في تحديد توجه الطلاب والطالبات في بيان أثر الاختلاط، وكذلك فإن نوع التربية لها أثر أيضاً.

وعلـــى الـــرغم من تباين الآراء حول الاختلاط بين الجنسين، والذى أرجعه الباحثان إلى البيـــئة المحـــيطة لهم، إلا أنه خرج بتوصية لإدارات الجامعات الفلسطينية لتبني نظام محافظ للتعلـــيم الجامعـــي يوفـــر الفصل ما أمكن بين الجنسين وذلك لتوفير كافة الظروف والأجواء المناسبة للعلم والتعليم للطرفين.(٢٥)

أما فى الدول الأوربية فقد بدأت فى اتخاذ خطوات حول منع الاختلاط في المدارس ومن ثم بدأت وسائل الإعلام بالاهتمام بتغطية تجربة، تقوم على فصل الطلاب حسب الجنس عن بعضهم في التعليم العام، وتظهر النتائج الأولية أن استيعاب الطالبات -على سبيل المثال- فـــي مادة الرياضيات يزيد في غياب الذكور، حيث نقلت مجلة (كريستيان سينس مونيتز) عن (مايكلـــز) معلمة الرياضيات في ولاية كالفورنيا قولها: "إن فصل الطالبات عن الطلاب أثبت أنـــه يســـاعدهن علـــى التعلم أكثر في مادة الرياضيات، كما يوفر لهن شعورًا أكبر بالثقة في كفاءتهـــن. وتضيف قائلة "يلاحظ أيضا أن الطالبات يطرحن أسئلتهن بشجاعة أكثر في غياب الذكـــور عـــن غرفة الدرس. وبالرغم من وجود عدد من المدارس الأمريكية الخاصة تؤمن بصحة النظرية منذ زمن بعيد، غير أن الجديد في الأمر أن بعض المدارس الحكومية بدأت في تجربة هذه الفكرة على طلابها، حيث تقوم على فصل الطلاب عن الطالبات في غرفة الدرس، وانتقلـــت التجربة إلى بعض الولايات الأمريكية حيث يقف عدد من المسؤلين التربويين بقوة خلـــف هذه الفكرة وأمثالها في عدة ولايات أمريكية من بينها: فرجينيا، وبنسلفانيا، ومتشيجن، وفلوريـــدا، ومـــيرلاند، جاء ذلك في سياق اعتراف عدد من الدول الأوربية – حسب جريدة المســـلمون (١١٨) ١٤٠٧هـــــ – بفشل سياسة التعليم المختلط، الأمر الذى صرح به (كينث بيكر) وزير التعليم البريطاني فى أن بلاده بصدد إعادة النظر في التعليم المختلط بعد أن ثبت فشـــله، وفـــي السياق نفسه قال أحد أعضاء لجنة التعليم بالبرلمان الألماني (البوسد ستاج) أنه يجـــب العـــودة للأخـــذ بنظام التعليم المنفصل (الجنس الواحد). وقد جاء في التقرير نفسه أن

مجموعـــة من الدراسات والأبحاث الميدانية التي أجريت في ألمانيا الغربية (وقتها) وبريطانيا أثبتـــت انخفاض مستوى ذكاء الطلاب في المدارس المختلطة واستمرار تدهور هذا المستوى. وبالمقابل تبين أن مدارس الجنس الواحد يرتفع الذكاء بين طلابها، الأمر الذى أكدته الدكتورة "كارلس شوستر" خبيرة التربية الألمانية، كما أضافت: أن توحد الجنس في المدارس يؤدي إلى إذكـــاء روح المنافســـة بين الطلاب أو بين الطالبات، وأما اختلاط الاثنين معًا فإنه يلغي هذا الدافـــع.. وفي دراسة أخرى أجراها معهد أبحاث علم النفس الاجتماعي ببرن وُجد أن طلاب وطالـــبات المـــدارس المخـــتلطة لا يتمتعون بقدرات إبداعية، وهم – دائمًا – قليلو المواهب والهوايات على العكس في الفصول التي تبنت الفصل بين الجنسين. بل امتد أثر الاختلاط في التعلـــيم إلى العجز عن التعامل مع العالم الخارجي، فحسب ما أذاعته إحدى قنوات التلفزيون البريطانـــي أن طلاب وطالبات المدارس المختلطة يعجزون عن التعامل مع العالم الخارجي، وأنهـــم انطوائيون ينتابهم الخجل دائمًا، ولا يحسنون إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم. وفي حديث ذي صلة أكدته دراسة أجرتها النقابة القومية للمدرسين البريطانيين: أن التعليم المختلط أدى إلى انتشار ظاهرة الطالبات الحوامل سفاحًا وعمرهن أقل من ١٦ عامًا، كما أن استخدام الطالـــبات لحـــبوب مـــنع الحمـــل تزايد كمحاولة للحد من الظاهرة دون علاجها واستئصال جذورهـــا. كما أوضحت الدراسة أيضا تزايد الجرائم الجنسية، والاعتداء على الفتيات بنسب كبيرة، وإن هناك طالبًا – على الأقل – مصابًا بالإيدز في كل مدرسة[٢٦].

فتحت عنوان: «مدارس للفتيات فقط.. أحدث صيحة تعليمية فى بريطانيا» حيث كتبت مجلة الإيكونوميست البريطانية موضوعًا جاء فيه أنه بعد فصل البنين عن البنات فى عدد من المـــدارس البريطانية الخاصة أظهرت نتائج الاختبارات التى تمت سنة ١٩٩٧ أن ٦٨% من التلاميذ حصلوا على درجات مرتفعة فى الاختبارات، بينما حقق (٨١%) من الأولاد، و(٨٢ %) من الفتيات ذات التقديرات المرتفعة سنة ٢٠٠٤ بعد عملية الفصل[٢٧].

وفـــي دراســـة عن كتاب فرنسى حديث تحت عنوان: «مصائد المدارس المختلطة» نشـــرتها صـــحيفة لاكســـبريس الفرنسية أعلن عالم الاجتماع الفرنسى ميشال فيز – الباحث بالمركز القومى للدراسات الاجتماعية بفرنسا – أن الاختلاط فى المدارس الأوروبية لا يدعم المساواة بين الجنسين، ولا المساواة فى الفرص.

وقـــد صدرت الدراسة بعد تجربة اختلاط تعليمى دامت ٤٥ عامًا فى فرنسا، وكشفت عـــن ســـوء عملـــية الاخـــتلاط فـــي الغرب، وبخاصة فرنسا، والتى شهدت ارتفاع معدلات الاعـــتداءات الجنســـية ضـــد المراهقيـــن داخل المؤسسات التعليمية ، فضلاً عن زيادة نسبة

الرســـوب التعلـــيمى عـــند الأولاد، برغم تفضيلهم عن البنات فى المدارس بصورة تعلن عن عنصرية المعلمين أنفسهم.

ويشير ميشال فيز إلى أن الاختلاط ليس حقًا من حقوق التعليم، بل إنه كان من منطلق التعبـــير عن مبادئ المساواة فى الفرص، واحترام حقوق المواطنة، وإذا كان هذا المبدأ حقًا، فلماذا لا نجبر فتياتنا على العمل فى ميكانيكا السيارات؟

ويعلـــن المؤلـــف أنـــه يدعو لسياسة فصل تغير المجتمع إلى الأفضل خاصة فى ظل المعلومـــات الـــتى حصـــل علـــيها حول تدنى مستوى التعليم، وعدم قدرة الفتيات – فى ظل الاختلاط – على إثبات ذواتهن، ومشاكل الأولاد فى التحصيل اللغوى.

ويشـــير فيز إلى أن عملية الفصل لا تستدعى أن يعبر التلميذ أو التلميذة عن انتمائهما الديـــنى ، أو خصوصـــيتهما الفكرية، فالفصل هنا لا يعنى أننا سنلجأ إلى فتح مدارس لفتيات محجبات.

بيـــنما قالت مارى دوره – الباحثة التربوية: إن الخوف ليس من عملية الفصل، ولكن من تغيير المناهج بما يتلاءم مع مشكلات المجتمع ، فهذه هى المشكلات الحقيقية.

وفـــى تعلـــيق على عملية الفصل قالت دومينيك شنبير – مديرة مدارس التعليم العالى للعلـــوم الاجتماعية: إنه إذا كان يجب أن ندعو إلى وضع الفتاة إلى جانب الولد فى المدرسة ليكون ذلك أمرًا طبيعيًا؛ لأن المرأة تعمل بجانب الرجل فى المجتمع، فمن غير المنطقى أن لا نشير إلى الظلم الذى تتعرض له المرأة فى المجتمع، ومن هنا فإنها ترى أن المدرسة يجب أن تكون مكانًا لحماية الفتاة من الظلم الواقع عليها.

وتحت عنوان: «مدارس للفتيات فقط.. أحدث صيحة تعليمية فى بريطانيا» كتبت مجلة الإيكونوميســت البريطانـــية موضـــوعًا جاء فيه أنه بعد فصل البنين عن البنات فى عدد من المـــدارس البريطانية الخاصة أظهرت نتائج الاختبارات التى تمت سنة ١٩٩٧ أن ٦٨% من التلاميذ حصلوا على درجات مرتفعة فى الاختبارات، بينما حقق (٨١%) من الأولاد، و(٨٢ %) من الفتيات ذات التقديرات المرتفعة سنة ٢٠٠٤ بعد عملية الفصل.

كما أشارت المجلة إلى أن الولايات المتحدة بدأت اعتبارًا من العام الدراسى الحالى (٢٠٠٤) تخفـيف وتيسـير القواعد التى حظرت فى السابق التعليم القائم على جنس واحد فى المدارس العامة.

كما صرح وزير التربية والتعليم الفرنسى بضرورة احترام الجنسين فى مراحل التعليم المختلفة فى الوقت الذى أبرز فيه قمة التناقض بين دولته العلمانية، وبين هذا الكتاب، والنتائج التى صدرت عنه.

وأشارت إيزابيل كابيه – عضو منظمة ميكس سيتى التربوية– إلى أن القضية الفعلية التى يجب مناقشتها هى فكرة المساواة، وحق الانتخاب للمرأة ، والذى شُرع سنة ١٨٤٨ لكن لم تمارسه المرأة غير عام ١٩٤٥.

أما أنديره بلدان – سكرتير عام رابطة التعليم الكاثوليكى– فقال: إنه لابد من مواجهة حاسمة لقضية الاختلاط بالمدارس تجنبًا لمشكلات التحرش الجنسى.

أمـا فى الولايات المتحدة الأمريكية وعلى الرغم من أنه منذ تأسيس التعليم العام بها جـرت العـادة فـي أغلب الاحيان على أن يتلقى الطلاب من الجنسين تعليمهم معا في فصل دراسـي واحد. ومن بين ما يقدر بنحو ٩٣ ألف مدرسة حكومية في أنحاء البلاد هنالك بضع عشرات فقط من هذه المدارس تعمد إلى الفصل بين الجنسين، ويتعين على أولياء الامور الذين يبحثون عن التعليم غير المختلط لاطفالهم أن يتحولوا إلي المدارس الخاصة التي تكلفهم أموالا طائلة، ويبدو أن هذا الاتجاه في طريقه إلى أن يتغير وفقا لبعض التوقعات وعلى ضوء قرار الحكومـة الأمريكـية الأخـير بشـأن دعـم التعلـيم العـام غـير المخـتلط،

وبيـنما يؤيد سياسيون من كلا الحزبين والعديد من صانعي السياسة هذه الفكرة فإنها تلقـي معارضة من المنظمات النسائية وبعض المعلمين، وأضاف "تيري اونيل" من المنظمة الوطنية للنساء أن هذا اعتداء على حقوق المرأة .. وسينتهي الأمر بأن يحصل الصبيان على تعليم أفضل وأكثر تكلفة من البنات.

ويذكـر أنه فيما مضي كان يتعين على المدارس الحكومية الحصول على تصريح من الحكومـة لفصـل الطلاب على أساس الجنس. ومن ثم فإن قرار إدارة بوش يعد مؤشرا على حـدوث تغيـير واضـح فـي مسـار السياسـة التعليمـية بالولايـات المـتحدة

وكـــان التعلـــيم المختلط ركيزة رئيسية للتعليم الحكومي في الولايات المتحدة وذلك منذ الوقت الذي عرف فيه نظام المدرسة ذات الفصل الواحد التي تقام في المروج لأنه كان من المفترض أن يوفــر هذا النظام للبنات مستوى أعلى من التعليم، بيد أنه وعلى نحو تدريجي أخذ العلماء والسياسيون في التوصل إلى استنتاج مفاده أن الفصول الدراسية المنفصلة للبنين والبنات يمكن أن تأتي بنتائج أفضل. وعلى الرغم من أن هذه السنة الانتخابية طغت عليها القضايا السياسية إلا أن الفكرة نالت تأييدا من الحزبين السياسيين وهو تأييد يتراوح من الجمهوريين المحافظين إلـــي الديمقراطييـــن الليبراليـــن من أمثال هيلاري كلينتون عضو مجلس الشيوخ عن مدينة نيويورك(٢٨).

ويتضح من تباين وجهات النظر والجدل المثار حول إيجابيات وسلبيات هذا النمط من التعلـــيم لم يقتصر على المجتمعات الشرقية والإسلامية فحسب، بل أيضا المجتمعات الغربية والمسيحية، بحيث أصبح قضية عامة تشغل بال الساسة والتربويين والتلاميذ وأولياء الأمور. والتى يصعب معها وجود حل فاصل لهذه الإشكالية، ومن الجدير بالذكر أنه من خلال المسح علـــى المقالات والدراسات والمناقشات العربية التى تمت من خلال الإنترنت، كانت الأغلبية الساحقة لصالح الفصل بين الجنسين. وأن الآراء المؤيدة للاختلاط كانت قليلة جدا ومنطلقة من مـــنظور نســـوى دفاعا عن حقوق المرأة، إلا أن التعليقات على هذه الدراسات كانت مناهضة لها، وفى بعض الأحيان اتهمت المؤيدين للاختلاط بالتغريب من جهة، ومناقضة التعاليم الدينية الاسلامية من جهة أخرى(٢٩).

وستحاول الدراسة الحالية التعرف على اتجاهات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور فى الاختلاط فى المدارس الثانوية التجريبية فى مصر.

الدراسة الميدانية :

استعانت الباحثة بثلاث استبانات لكل من المعلمين ولمديرى المدارس، والتلاميذ، وأولياء الأمور. وقد طبقت الاستبيانات الثلاث فى خمسة مدارس تجريبية وقد طبقت استبيانات الطلاب الإعدادى على الصف الأول الثانوى، (وذلك لتعذر التطبيق على طلاب الصف الثانى والثالث، لعدم انتظامهم فى الدراسة فى منذ أوائل شهر إبريل) وطلاب الصف الثانى والثالث

وقد تنوعت الاستجابات لكل استبانة بين غير موافق، موافق إلى حد ما، موافق بشدة

أولا: اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

وبلغت عينة الدراسة ٢٠٧ طالب وطالبة، بواقع ١٠٠بنسبة ٤٨,٣% طالب، ١٠٧ طالبة بنسبة٥١,٧%. وكانت النتائج كالآتى: جدول رقم (١) .

العبارة الأولى: اشعر أن المعلمين يتعاملون بشكل أفضل مع الأولاد. تطابقت الاجابات لكل من موافق وموافق إلى حد ما حيث سجلت كل استجابة ٩٤ بواقع ٤٥,٤%، فى حين كانت نسبة الاستجابة لموافق جدا ٩,٢%.

العبارة الثانية: أشعر بخجل من طرح الأسئلة أمام زملائى من الجنس الآخر. بلغت نسبة عدم الموافقة ٣٨,٢%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما نسبة ٤٣,٠%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ١٨,٨% فقط.

العبارة الثالثة: يروق لى التنافس مع الجنس الآخر: بلغت نسبة عدم الموافقة ١٤,٥%، بينما سجلت موافق إلى حد ما نسبة ٤١,٥%، فى حين سجلت الموافقة بشدة ٤٤,٠%

العبارة الرابعة: أشعر أن الأولاد أكثر حرية فى ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة: سجلت نسب عدم الموافقة ٢٧,٥%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٢٨,٥% ، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٤٤,٠%.

العبارة الخامسة: وجودى فى مدرسة مشتركة يعوق اشتراكى فى الأنشطة التربوية: سجلت نسب عدم الموافقة ٦١,٤%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ١٦,٩% ، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٢١,٧%

العبارة السادسة: أفضل التعامل مع المدرس إذا كان من الجنس الآخر: سجلت نسب عدم الموافقة ٤٦,٩%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٤١,٥% ، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ١١,٦%.

العبارة السابعة: أفضل الالتحاق بمدرسة غير مشتركة: سجلت نسب عدم الموافقة ٧٧,٣%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ١٥,٥% ، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٧,٢%

جدول رقم (١)

أراء واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو الاختلاط فى مدارس اللغات التجريبية

النوع[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	100	48.3	48.3	48.3
	انثى	107	51.7	51.7	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

سنة الدراسة[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	اولى ثانوى	207	100.0	100.0	100.0

a. المرحلة = الثانوى

أشعر أن المعلمين يتعاملون بشكل أفضل مع الأولاد[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	94	45.4	45.4	45.4
	موافق إلى حد ما	94	45.4	45.4	90.8
	موافق بشدة	19	9.2	9.2	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

أشعر بخجل من طرح الأسئلة أمام زملائى من الجنس الآخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	79	38.2	38.2	38.2
	موافق إلى حد ما	89	43.0	43.0	81.2
	موافق بشدة	39	18.8	18.8	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

يروق لى التنافس مع الجنس الآخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	30	14.5	14.5	14.5
	موافق إلى حد ما	86	41.5	41.5	56.0
	موافق بشدة	91	44.0	44.0	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

وجودى فى فصل مشترك يزيد من ثقتى بنفسى[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	27	13.0	13.0	13.0
	موافق إلى حد ما	78	37.7	37.7	50.7
	موافق بشدة	102	49.3	49.3	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

وجودى فى فصل مشترك يعرضنى لمضايقات من الجنس الآخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	137	66.2	66.2	66.2
	موافق إلى حد ما	52	25.1	25.1	91.3
	موافق بشدة	18	8.7	8.7	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

اشعر بان زميلى او زميلتى فى الفصل اخ او أخت لى[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	15	7.2	7.2	7.2
	موافق إلى حد ما	41	19.8	19.8	27.1
	موافق بشدة	151	72.9	72.9	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

يتضايق الوالدان إذا اتصل بى زميل من الجنس الأخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	87	42.0	42.0	42.0
	موافق إلى حد ما	65	31.4	31.4	73.4
	موافق بشدة	55	26.6	26.6	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

ينظر لى زملائى بنظرة مختلفة إذا تعاملت مع زملائى من الجنس الأخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	104	50.2	50.2	50.2
	موافق إلى حد ما	57	27.5	27.5	77.8
	موافق بشدة	46	22.2	22.2	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

أشعر أن الأولاد أكثر حرية فى ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عير موافق	57	27.5	27.5	27.5
	موافق إلى حد ما	59	28.5	28.5	56.0
	موافق بشدة	91	44.0	44.0	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

وجودى فى مدرسة مشتركة يعوق اشتراكى فى الأنشطة الرياضية[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	127	61.4	61.4	61.4
	موافق إلى حد ما	35	16.9	16.9	78.3
	موافق بشدة	45	21.7	21.7	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

أفضل التعامل مع المدرس إذا كان من الجنس الآخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	97	46.9	46.9	46.9
	موافق إلى حد ما	86	41.5	41.5	88.4
	موافق بشدة	24	11.6	11.6	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

أفضل الالتحاق بمدرسة غير مشتركة[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	160	77.3	77.3	77.3
	موافق إلى حد ما	32	15.5	15.5	92.8
	موافق بشدة	15	7.2	7.2	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

أميل فى الفسحة إلى التجمع مع زملاء من نفس الجنس[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	25	12.1	12.1	12.1
	موافق إلى حد ما	85	41.1	41.1	53.1
	موافق بشدة	97	46.9	46.9	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

وجودى فى مدرسة مشتركة يساعدنى على التعامل مع الجنس الآخر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	12	5.8	5.8	5.8
	موافق إلى حد ما	48	23.2	23.2	29.0
	موافق بشدة	147	71.0	71.0	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. المرحلة = الثانوى

العــبارة الثامـــنة: أميل فى الفسحة إلى التجمع مع زملاء من نفس الجنس: سجلت نسب عدم الموافقـــة ٢١,١%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٤١,١%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٤٦,٩%.

العــبارة التاسعة: وجودى فى فصل مشترك يزيد من ثقتى بنفسى: سجلت نسب عدم الموافقة ١٣,٠%، بيــنما ســجلت الموافقة إلى حد ما ٣٧,٧%، فى حين سجلت الموافقة بشــدة نسبة ٤٩,٣%.

العــبارة العاشرة: وجودى فى فصل مشترك يعرضنى لمضايقات من الجنس الآخر : سجلت نســب عــدم الموافقـــة ٦٦,٢%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٢٥,١%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٨,٧%.

العــبارة الحادية عشرة: أشعر بأن زميلى أو زميلتى فى الفصل أخ أو أخت لى: سجلت نسب عدم الموافقة ٧,٢%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ١٩,٨%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٧٢,٩%.

العــبارة الثانية عشرة: يتضايق الوالدان إذا اتصل بى زميل من الجنس الآخر : سجلت نسب عــدم الموافقـــة ٤٢,٠%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٣١,٤%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٢٦,٦%.

العــبارة الثالـــثة عشـــرة: ينظر لى زملائى بنظرة مختلفة إذا تعاملت مع زملائى من الجنس الآخـــر : سجلت نسب عدم الموافقة ٥٠,٢%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٢٧,٥%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٢٢,٢%

العبارة الرابعة عشرة: وجودى فى مدرسة مشتركة يساعدنى على التعامل مع الجنس الآخر : سجلت نسب عدم الموافقة ٥,٨%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٢٣,٢%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٧١,٠%.

ثانيا: استجابات طلاب المرحلة الإعدادية

استجابات طلاب المرحلة الإعدادية

بلغت عينة الطلاب ١٠٢ طالب وطالبة من الفرقة الثانية والثالثة، بواقع ٦٤ طالبا بنسبة ٦٢,٧ %، ٣٨ طالبة بواقع ٣٧,٣%. وسجلت العبارات النتائج التالية (جدول رقم ٢)

العــبارة الأولـــى: أشعر أن المعلمين يتعاملون بشكل أفضل مع الأولاد: سجلت عدم الموافقة ٣٦,٦% بيــنما سجلت نسبة الموافقة إلى حد ما نسبة ٤٤,١%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ١٩,٦% فقط.

جدول رقم (٢)

أراء واتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو الاختلاط فى مدارس اللغات التجريبية

النوع[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	64	62.7	62.7	62.7
	أنثى	38	37.3	37.3	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

السنةالدراسة[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثانيه اعدادى	59	57.8	57.8	57.8
	ثالثه اعدادى	43	42.2	42.2	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

أشعر أن المعلمين يتعاملون بشكل أفضل مع الأولاد[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	37	36.3	36.3	36.3
	موافق إلى حد ما	45	44.1	44.1	80.4
	موافق بشدة	20	19.6	19.6	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

أشعر بخجل من طرح الأسئلة أمام زملائى من الجنس الأخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	52	51.0	51.0	51.0
	موافق إلى حد ما	37	36.3	36.3	87.3
	موافق بشدة	13	12.7	12.7	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

يروق لى التنافس مع الجنس الأخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	15	14.7	14.7	14.7
	موافق إلى حد ما	41	40.2	40.2	54.9
	موافق بشدة	46	45.1	45.1	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

أشعر أن الأولاد أكثر حرية فى ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	21	20.6	20.6	20.6
	موافق إلى حد ما	35	34.3	34.3	54.9
	موافق بشدة	46	45.1	45.1	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

وجودى فى مدرسة مشتركة يعوق اشتراكى فى الأنشطة الرياضية[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	66	64.7	64.7	64.7
	موافق إلى حد ما	23	22.5	22.5	87.3
	موافق بشدة	13	12.7	12.7	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

أفضل التعامل مع المدرس إذا كان من الجنس الأخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	38	37.3	37.3	37.3
	موافق إلى حد ما	52	51.0	51.0	88.2
	موافق بشدة	12	11.8	11.8	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

أفضل الالتحاق بمدرسة غير مشتركة[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	76	74.5	74.5	74.5
	موافق إلى حد ما	20	19.6	19.6	94.1
	موافق بشدة	6	5.9	5.9	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

أميل فى الفسحة إلى التجمع مع زملاء من نفس الجنس الأخر[a]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	8	7.8	7.8	7.8
	موافق إلى حد ما	35	34.3	34.3	42.2
	موافق بشدة	59	57.8	57.8	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

وجودى فى فصل مشترك يزيد من ثقتى بنفسى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	10	9.8	9.8	9.8
	موافق إلى حد ما	46	45.1	45.1	54.9
	موافق بشدة	46	45.1	45.1	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

وجودى فى فصل مشترك يعرضنى لمضايقات من الجنس الآخر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	58	56.9	56.9	56.9
	موافق إلى حد ما	34	33.3	33.3	90.2
	موافق بشدة	10	9.8	9.8	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

أشعر بأن زميلى أو زميلتى فى الفصل أخ أو أخت لى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	11	10.8	10.8	10.8
	موافق إلى حد ما	23	22.5	22.5	33.3
	موافق بشدة	68	66.7	66.7	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

يتضايق الوالدان إذا اتصل بى زميل من الجنس الأخر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	40	39.2	39.2	39.2
	موافق إلى حد ما	29	28.4	28.4	67.6
	موافق بشدة	33	32.4	32.4	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

ينظر لى زملائى بنظرة مختلفة إذا تعاملت مع زملائى من الجنس الأخر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	44	43.1	43.1	43.1
	موافق إلى حد ما	36	35.3	35.3	78.4
	موافق بشدة	22	21.6	21.6	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

وجودى فى مدرسة مشتركة يساعدنى على التعامل مع الجنس الآخر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	8	7.8	7.8	7.8
	موافق إلى حد ما	48	47.1	47.1	54.9
	موافق بشدة	46	45.1	45.1	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

a. المرحلة = الإعدادية

العبارة الثانية: أشعر بخجل من طرح الأسئلة أمام زملائى من الجنس الآخر. بلغت نسبة عدم الموافقـة ٥١,٠%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما نسبة ٣٦,٣%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ١٢,٧% فقط.

العـبارة الثالثة: يروق لى التنافس مع الجنس الآخر: بلغت نسبة عدم الموافقة ١٤,٧%، بينما سجلت موافق إلى حد ما نسبة ٤٠,٢%، فى حين سجلت الموافقة بشدة ٤٥,١%.

العبارة الرابعة: أشعر أن الأولاد أكثر حرية فى ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة: سجلت نسـب عـدم الموافقـة ٢٠,٦%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٣٤,٣%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٤٥,١%.

العـبارة الخامسة: وجودى فى مدرسة مشتركة يعوق اشتراكى فى الأنشطة التربوية: سجلت نسـب عـدم الموافقـة ٦٤,٧%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٢٢,٥%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ١٢,٧%

العـبارة السادسـة: أفضل التعامل مع المدرس إذا كان من الجنس الآخر: سجلت نسب عدم الموافقـة ٣٧,٣%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٥١,٠%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ١١,٨%.

العـبارة السابعة: أفضل الالتحاق بمدرسة غير مشتركة: سجلت نسب عدم الموافقة ٧٤,٥%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ١٩,٦%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٥,٢%.

العـبارة الثامـنة: أميل فى الفسحة إلى التجمع مع زملاء من نفس الجنس: سجلت نسب عدم الموافقة ٧,٨% بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٣٤,٣%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٥٧,٨%.

العـبارة التاسعة: وجودى فى فصل مشترك يزيد من ثقتى بنفسى: سجلت نسب عدم الموافقة ٩,٨، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٤٥,١%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٤٥,١%

العـبارة العاشرة: وجودى فى فصل مشترك يعرضنى لمضايقات من الجنس الآخر: سجلت نسـب عـدم الموافقـة ٥٦,٩%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٣٣,٣%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٩,٨%.

العـبارة الحادية عشرة: أشعر بأن زميلى أو زميلتى فى الفصل أخ أو أخت لى: سجلت نسب عـدم الموافقـة ١٠,٨%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٢٢,٧%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٦٦,٧%.

العـبارة الثانية عشرة: يتضايق الوالدان إذا اتصل بى زميل من الجنس الآخر : سجلت نسب عـدم الموافقـة ٣٩,٢%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٢٨,٤%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٣٢,٤

العــبارة الثالـــثة عشـــرة: ينظر لى زملائى بنظرة مختلفة إذا تعاملت مع زملائى من الجنس الآخـــر : سجلت نسب عدم الموافقة ٤٣,١%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٣٥,٣%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٢١,٦%

العبارة الرابعة عشرة: وجودى فى مدرسة مشتركة يساعدنى على التعامل مع الجنس الآخر : سجلت نسب عدم الموافقة ٧,٨%، بينما سجلت الموافقة إلى حد ما ٤٧,١%، فى حين سجلت الموافقة بشدة نسبة ٤٥,١%.

التعليق على النتائج:

أظهـــرت النتائج اتجاهات إيجابية بشكل عام لدى الطلبة والطالبات حول الاختلاط فى المرحلتين الإعدادية والثانوية على حدٍ سواء وقد كانت نسب الاستجابات متقاربة إلى حد كبير بشـــكل عام. إلا أنه بخصوص الأنشطة المدرسية المختلفة فقد كانت الاتجاهات سلبية، حيث ســـجلت العـــبارة الخاصة بحرية الأولاد أكثر من البنات فى ممارسة الأنشطة المدرسية فى المرحلة الثانوية ٤٤,٠%. ٤٥,١% للمرحلة الاعدادية، وهو ما قد لاحظته الباحثة فى عدد من المدارس المختلطة بشكل عام.

كذلـــك ســـجلت النتائج اتجاه إيجابى عالٍ حول رضا الطلاب والطالبات عن التحاقهم بمدارس مختلطة، حيث سجلت العبارة الخاصة بالالتحاق بمدرسة غير مشتركة نسبة ٧٧,٣% لغـــير الموافقة فى مقابل ٧,٢ للموافقة فى المرحلة الثانوية، فى مقابل ٧٤,٥%، ٥,٩% على التوالى للمرحلة الاعدادية. وهى نسبة عالية تعكس تفضيل الطلاب لهذا النمط من التعليم.

كذلـــك فإن النتائج تشير إلى أن التعامل بين الطلاب والطالبات أخذ شكل التعود والأخوة بين الجنسين، ويتضح ذلك من نسب العبارة الخاصة بشعور الطلاب بأن أقرانهم فى الفصل أخوة لهـــم حيـــث ســـجلت نسبة الموافقة بشدة ٧٢,٩% للمرحلة الثانوية. و ٦٦,٧ % فى المرحلة الاعداديـــة، وقـــد تـــرجع هذه الفروق إلى قضاء طلبة وطالبات المرحلة الثانوية فترة دراسة أطـــول، وهو ما يثبت أن الاختلاط لفترات أطول يساعد على العلاقات السوية بين الجنسين، وهـــو مـــا قد أشارت إليهما دراسات سيف الدين فهمى، فوزى السابق الإشارة إليهما. وهى أيضـــا نسبة عالية. وأيضا فيما يخص المضايقات التى يتعرض لها البعض من الجنس الآخر حيـــث بلغـــت النسبة لعدم الموافقة ٦٦,٢% فى مقابل ٨,٧% للموافقة بشدة، بينما سجلت فى المرحلة الاعدادية ٥٦,٩% فى مقابل ٩,٨% وهى نسبة ضئيلة، وقد ترجع هذه الاختلافات فى

النســب إلى نفس الأسباب السابقة، بالإضافة إلى التغيرات الشديدة لكل من الجنسين فى بداية مرحلة المراهقة التى يخبرها طلاب المرحلة الاعدادية.

كما أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية بشكل عام لدى الطلبة والطالبات حول الاختلاط. إلا أنه بخصـــوص الأنشـــطة المدرســـية المختلفة فقد كانت الاتجاهات سلبية، حيث سجلت العبارة الخاصـــة بحرية الأولاد أكثر من البنات فى ممارسة الأنشطة المدرسية ٤٤,٠%. وهو ما قد لاحظته الباحثة فى عدد من المدارس المختلطة بشكل عام.

ثالثاً: اتجاهات المعلمين

طبقــت الدراسة على ١١٢ معلما ومعلمة بواقع ٤٢ من الذكور، ٧٠ من الإناث، فى المراحل التعليمـــية الـــثلاث (ابـــتدائى، إعدادى، ثانوى)، كما شملت العينة كافة التخصصات وكانت الاستجابات بالنسبة للعبارات المختلفة كالالى: جدول رقم (٣)

العبارة الأولى: أميل للتعامل مع البنات عن الأولاد: سجلت نسبة عدم الموافقة ٥٥,٤%، مقابل ٢٧,٧، بينما سجلت الموافقة بشدة ١٧,٠%.

العـــبارة الثانـــية: أشعر أن الطالبات يخجلن من طرح الأسئلة أمام الأولاد: سجلت نسبة عدم الموافقة ٣٣,٩%، مقابل ٤٣,٨، بينما سجلت الموافقة بشدة ٢٢,٣%.

العـــبارة الثالثة:أشعر أن الأولاد يشعرون بالخجل من طرح الأسئلة أمام البنات: سجلت نسبة عدم الموافقة ٤٩,١%، مقابل ٤٠,٢، بينما سجلت الموافقة بشدة ١٠,٧ %.

العبارة الرابعة: أشعر أن الأولاد والبنات يتنافسون معا: سجلت نسبة عدم الموافقة ٢٦,٦%، مقابل ٢٧,٧، بينما سجلت الموافقة بشدة ٤٥,٥%.

العبارة الخامسة: أشعر أن الأولاد أكثر حرية فى ممارسة الأنشطة المختلفة: سجلت نسبة عدم الموافقة ٢٢,٣%، مقابل ٢٨,٦، بينما سجلت الموافقة بشدة ٤٩,١%

العـــبارة السادسة: أشعر أن المدرسة المشتركة تتنافى مع الأعراف الدينية: سجلت نسبة عدم الموافقة ٣٢,١%، مقابل ٢٠,٥%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٤٧,٣%.

العبارة السابعة: أفضل العمل فى مدرسة مشتركة: سجلت نسبة عدم الموافقة ٣٦,٦%، مقابل ٢٧,٧، بينما سجلت الموافقة بشدة ٣٥,٧%.

العبارة الثامنة: تدريسى لفصل مشترك يعرضنى لمشكلات: سجلت نسبة عدم الموافقة ٥٨,٩ %، مقابل ١٧,٠%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٢٤,١%.

العبارة التاسعة: اعتقد أن الاختلاط يؤدى إلى علاقات عاطفية بين الجنسين: سجلت نسبة عدم الموافقة ١٣,٤%، مقابل ٣٠,٤%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٥٦,٣%.

جدول رقم (٣)

آراء واتجاهات المعلمين نحو الاختلاط فى مدارس اللغات التجريبية

المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	المحمدية التجريبية للغات	31	27.7	27.7	27.7
	دار السعادة التجريبية للغات	16	14.3	14.3	42.0
	حافظ ابراهيم	24	21.4	21.4	63.4
	عمر بن عبد العزيز	17	15.2	15.2	78.6
	الاورمان التجريبية للغات	24	21.4	21.4	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

المرحلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الثانوية	56	50.0	50.0	50.0
	الإعدادية	44	39.3	39.3	89.3
	الإبتدائى	12	10.7	10.7	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

النوع

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	42	37.5	37.5	37.5
	أنثى	70	62.5	62.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

أميل إلى التعامل مع الأولاد عن البنات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	62	55.4	55.4	55.4
	موافق إلى حد ما	31	27.7	27.7	83.0
	موافق بشدة	19	17.0	17.0	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

أشعر أن الطالبات يخجلن من طرح الأسئلة أمام الأولاد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	38	33.9	33.9	33.9
	موافق إلى حد ما	49	43.8	43.8	77.7
	موافق بشدة	25	22.3	22.3	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

اشعر أن الأولاد يشعرون بالخجل لطرح الأسئلة أمام البنات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	55	49.1	49.1	49.1
	موافق إلى حد ما	45	40.2	40.2	89.3
	موافق بشدة	12	10.7	10.7	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

اشعر أن الأولاد والبنات يتنافسون معا

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	30	26.8	26.8	26.8
	موافق إلى حد ما	31	27.7	27.7	54.5
	موافق بشدة	51	45.5	45.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

اشعر أن الأولاد أكثر حرية فى ممارسة الأنشطة المختلفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	25	22.3	22.3	22.3
	موافق إلى حد ما	32	28.6	28.6	50.9
	موافق بشدة	55	49.1	49.1	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

اشعر أن المدرسة المشتركة تتنافى مع الأعراف الدينية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	36	32.1	32.1	32.1
	موافق إلى حد ما	23	20.5	20.5	52.7
	موافق بشدة	53	47.3	47.3	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

أفضل العمل فى مدرسة غير مشتركة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	41	36.6	36.6	36.6
	موافق إلى حد ما	31	27.7	27.7	64.3
	موافق بشدة	40	35.7	35.7	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

تدريسى للفصل مشترك يعرضنى لمشكلات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	66	58.9	58.9	58.9
	موافق إلى حد ما	19	17.0	17.0	75.9
	موافق بشدة	27	24.1	24.1	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

أعتقد أن الاختلاط يؤدى إلى علاقات عاطفية بين الجنسين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	15	13.4	13.4	13.4
	موافق إلى حد ما	34	30.4	30.4	43.8
	موافق بشدة	63	56.3	56.3	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

أعتقد أن الاختلاط يجعل الطلاب أكثر مرونة فى التعاملات الاجتماعية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	34	30.4	30.4	30.4
	موافق إلى حد ما	39	34.8	34.8	65.2
	موافق بشدة	39	34.8	34.8	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

العــبارة العاشــرة: أعتقد أن الاختلاط يجعل الطلاب أكثر مرونة فى التعاملات الاجتماعية: سجلت نسبة عدم الموافقة ٣٠,٤%، مقابل ٣٤,٨%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٣٤,٨%.

تحليل النتائج

اختلفــت اتجاهــات المعلمين إلى حد ما مع اتجاهات الطلاب، فيما يتعلق بالاختلاط، وخاصة فــيما يتعلق بعلاقة الاختلاط بالأعراف الدينية، حيث سجلت نسبة الموافقة بأن هذا النمط من التعلــيم يتــنافى مع الدين نسبة ٤٩,١% وهو ما يقرب من نصف العينة، بينما عدم الموافقة كانــت ٣٢,١%، وهى نسبة ليست بالقليلة. إلا أن نسبة الموافقة تتفق مع كثير من الدراسات والمناقشــات الــتى تــم التوصــل إليها من الإنترنت، والذى يعكس تأثير الاتجاه الدينى فى المجتمعات العربية بشكل عام.

أيضا اختلفت اتجاهات المعلمين عن الطلاب فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الجنسين، حيــث يــرى المعلمون أن الاختلاط يؤدى إلى العلاقات العاطفية بين الجنسين؛ حيث سجلت الموافقة نسبة ٥٦,٣%، مقابل ١٣,٤% لعدم الموافقة وهى نسبة قليلة. بينما يرى الطلاب أن العلاقات بين الجنسين تدخل فى نطاق الصداقة والأخوة، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الأجيال.

وعلى الرغم من هذه التحفظات من قبل المعلمين إلا أنه فيما يخص الجوانب التعليمية، فكانــت معظــم الاســتجابات إيجابــية لصالح الاختلاط، حيث يزيد من التنافس العلمى بين الجنســين، كذلــك مــن الجانــب الاجــتماعى بما يساعدهم على مرونة أكثر فى التعاملات الاجتماعية.

كذلــك فلــم يشــكل الاخــتلاط بين الجنسين عائقا، أو مشكلة للمعلمين أثناء العملية التعليمــية، حيث بلغت نسبة عدم الموافقة، فيما إذا كان الاختلاط يسبب مشكلات للمعلم نسبة ٥٨,٩% مقــابل ٢٤,١% للموافقــة. أيضــا تكاد تكون نسب تفضيل العمل فى مدرسة غير مشــتركة تــتفق مع العمل فى مدرسة مشتركة، حيث سجلت النسب ٣٦,٦%، ٣٥,٧% على التوالى.

رابعاً: استجابات أولياء الأمور

بلــغ عــدد أفراد العينة ١٤٠ من أولياء أمور طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية. وكانت الاستجابات كالتالى: جدول رقم (٤)

العــبارة الأولــى: أشعر أن ابنى أو ابنتى يهتم بنفسه أكثر لوجوده فى مدرسة مشتركة: حيث سجلت نسبة الموافقة ٢٧,١%، فى مقابل ٥٠,٠%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٢٢,٩%.

العــبارة الثانية: اشعر أن وجود الأولاد فى الفصل يجعل البنات فى خجل من طرح الأسئلة: سجلت نسبة عدم الموافقة ٣٨,٦%، مقابل ٣٤,٣%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٣٨,٠%.

العبارة الثالثة: اشعر أن ابنى/ ابنتى يحب التنافس مع الجنس الآخر: سجلت نسبة عدم الموافقة ٢٨,٦%، مقابل ٤٣,٦%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٢٧,٩%.

العــبارة الــرابعة: أشعر أن الأولاد أكثر حرية من البنات فى ممارسة الأنشطة المختلفة فى المدرســة المشتركة: سجلت نسبة عدم الموافقة ٢٦,٤%، مقابل ٢٧,١، بينما سجلت الموافقة بشدة ٤٦,١%.

العــبارة الخامســة: أشعر أن المدرسة المشتركة تتنافى مع التقاليد: سجلت نسبة عدم الموافقة ٤٤,٣%، مقابل ٣٠,٧%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٢٥,٠%.

العبارة السادسة: أفضل أن يكون ابنى/ ابنتى فى مدرسة تجريبية غير مشتركة: سجلت نسبة عدم الموافقة ٤١,٤%، مقابل ٢١,٤%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٣٧,١%

العــبارة الســابعة: يتعرض البنات فى الفصل المشترك لمضايقات: سجلت نسبة عدم الموافقة ٤٠,٧%، مقابل ٣٥,٧%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٢٣,٦%.

العــبارة الثامــنة: يضــايقنى اتصال زملاء ابنى وابنتى من الجنس الآخر: سجلت نسبة عدم الموافقة ٤٠,٠%، مقابل ٢٥,٧%، بينما سجلت الموافقة بشدة ٣٤,٣%.

العبارة التاسعة: أعتقد أن الاختلاط يؤدى إلى علاقات عاطفية بين الجنسين: سجلت نسبة عدم الموافقة ٣١,٤%، مقابل ٣٧,١، بينما سجلت الموافقة بشدة ٣١,٤%.

العبارة العاشرة: أشعر ان ابنى/ ابنتى أكثر مرونة فى التعاملات الاجتماعية: سجلت نسبة عدم الموافقة ٦,٤%، مقابل ٥٠,٠، بينما سجلت الموافقة بشدة ٤٣,٦%.

تحليل النتائج:

تقاربت اتجاهات أولياء أمور الطلاب مع أبنائهم، فى كثير من الآراء، وحول تفضيلهم لوجــود أبنائهم فى مدارس مختلطة، كذلك اختلفت اتجاهاتهم عن المعلمين حول تنافى التعليم المخــتلط مــع التقاليد حيث بلغت نسبة عدم الموافقة ٤٤,٣%، مقابل ٢٥,٠% للموافقة بشدة، وإن كانــت الأخيرة نسبة ليست بالقليلة، إلا أن هناك تقبل لمثل هذا النوع من التعليم من قبل أولياء الأمور.

جدول رقم (٤)

آراء واتجاهات أولياء الأمور نحو الاختلاط في مدارس اللغات التجريبية

ولي الأمر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الأم	57	40.7	40.7	40.7
	الأب	83	59.3	59.3	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

أشعر أن ابني /ابنتي يهتم بنفسه أكثر لوجود في مدرسة مشتركة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	38	27.1	27.1	27.1
	موافق إلى حد ما	70	50.0	50.0	77.1
	موافق بشدة	32	22.9	22.9	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

أشعر أن وجود الأولاد في الفصل يجعل البنات في خجل من طرح الأسئلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	54	38.6	38.6	38.6
	موافق إلى حد ما	48	34.3	34.3	72.9
	موافق بشدة	38	27.1	27.1	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

أشعر أن ابني / ابنتي يحب التنافس مع الجنس الأخر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	40	28.6	28.6	28.6
	موافق إلى حد ما	61	43.6	43.6	72.1
	موافق بشدة	39	27.9	27.9	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

أشعر أن الأولاد أكثر حرية من البنات فى ممارسة الأنشطة المختلفة فى المدرسة المشتركة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	37	26.4	26.4	26.4
	موافق إلى حد ما	38	27.1	27.1	53.6
	موافق بشدة	65	46.4	46.4	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

أشعر أن المدرسة المشتركة تتنافى مع التقاليد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	62	44.3	44.3	44.3
	موافق إلى حد ما	43	30.7	30.7	75.0
	موافق بشدة	35	25.0	25.0	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

أفضل أن يكون ابنى / ابنتى فى مدرسة تجريبية غير مشتركة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	58	41.4	41.4	41.4
	موافق إلى حد ما	30	21.4	21.4	62.9
	موافق بشدة	52	37.1	37.1	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

يتعرض البنات فى الفصل المشترك لمضايقات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	57	40.7	40.7	40.7
	موافق إلى حد ما	50	35.7	35.7	76.4
	موافق بشدة	33	23.6	23.6	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

يضايقنى اتصال زملاء ابنى /ابنتى من الجنس الأخر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	56	40.0	40.0	40.0
	موافق إلى حد ما	36	25.7	25.7	65.7
	موافق بشدة	48	34.3	34.3	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

أعتقد أن الاختلاط يؤدى إلى علاقات عاطفية بين الجنسين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	44	31.4	31.4	31.4
	موافق إلى حد ما	52	37.1	37.1	68.6
	موافق بشدة	44	31.4	31.4	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

اشعر لن ابنى / ابنتى أكثر مرونة فى التعاملات الاجتماعية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	9	6.4	6.4	6.4
	موافق إلى حد ما	70	50.0	50.0	56.4
	موافق بشدة	61	43.6	43.6	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

أيضا تقاربت نسب أولياء الأمور مع المعلمين حول أن الاختلاط يؤدى إلى العلاقات العاطفــية بيــن الجنسين، إلا أن نسب عدم الموافقة والموافقة بشدة عند أولياء الأمور كانت متساوية حيث سجلت ٣١,٤% لكل من الاستجابتين.

ومــن الجدير بالذكر أن نسب عدم الموافقة لاتصال الجنسين فى المنزل يسبب ضيق للوالديــن تقاربــت بيــن أولياء الأمور والطلاب، حيث سجلت نسب عدم الموافقة ٤٠,٠%، والموافقة بشدة ٣٤,٣% فى مقابل ٤٢,٠%، ٢٦,٢% على التوالى.

ويتضح من استجابات أفراد العينة من الفئات الثلاث (معلمون، طلاب، أولياء أمور) أن تجــربة الاخــتلاط فــى المدارس الإعدادية والثانوية أكثر ايجابية بشكل عام فيما يتعلق بالتحصــيل الدراســى والتنافس بين الجنسين فى الدراسة، كما أنه يساعد على الثقة بالنفس، والمرونة فى التعامل فى العلاقات الاجتماعية، كما يبنى علاقات سوية بين الجنسين فى إطار الصداقة. كما أن نسبة مخاوف أولياء الأمور من هذا النمط من التعليم تعتبر نسبة معقولة إلى حد كبير، وهى من وجهة نظر الباحثة لا تختلف كثيرا عن نفس المخاوف لأولياء أمور الطلبة والطالبات فى المدارس الموحدة نظرا لطبيعة المرحلة العمرية.

أمــا فيما يخص الاتجاهات السلبية حول هذا النمط، والتى ركزت على الاتجاه الدينى أو منافاة هذا النمط من التعليم للتقاليد الدينية فإن خلق مناخ أكثر مرونة داخل المدرسة، وتقبل المعلمين لهذا النمط بشكل علمى من خلال التوجيه التربوى، والأنشطة المدرسية قد يساعد إلى حد كبير فى تنمية الوعى الدينى والأخلاقى لدى الطلاب والطالبات.

إن الدراسة الحالية لاتخفى حقيقة هامة تكمن فى المشكلات التى يواجهها من هم فى ســن ١١-١٧ سنة حيث أنهم يبدءون فى السؤال عن الحياة الجنسية، بجانب بعض المشاكل الحياتية الأخرى فأن أجسامهم وعقولهم تتغير ويجب مراعاة هذا ...

ويجـــب فى هذه المرحلة احتواؤهم وإعطاء أهمية كبيرة لكل ما يشعروا به أو يفكروا بـــه واذا كسبت ثقتهم فهذه نقطة تحول مهمة حيث إننا سنحول دون حدوث مشاكل وذلك عن طريق مصادقتهم.

حقـــيقة إن كثير من الناس تعتقد أن التعليم المختلط يعطى أهمية أو يزيد من المستوى التعلـــيمى مع العلم ان هذا ليس صحيحا فى كل الأحوال. إن وجود الاولاد والبنات وحده فى مكان التعليم ليس كافيا. وإنما الأهم هو ضرورة وضع محددات وخطط للعملية التعليمية. حيث أن تعلـــيم الاولاد والبنات يعنى مساعدتهم لاكتساب مهارات وعلم وسلوكيات أخرى تساعدهم على تحقيق غايتهم فى المجتمع.

* اعداد: د. فاتن محمد عدلى

[1] - http://www.binbaz.org.sa/Display.asp?f=tbr00013

[2] - ibid

[3] - Allarard, Andrea C., Yates Lyn, Exploring positive cross-gender peer relations: year 10 students" perspectives on cross-gender friendships in international Journal of inclusive education vol.5, no.1 January 1, 2001, p p 33-46

[4] - http://www.mengos.net/articles/05/egypt/magdi-athar.htm
تسلك بعض الكناس الأرثوذكس نفس النهج فى مصر.

٥- آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط٤ مزيدة ومنقحة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٩٩، ص ٣١٣

٦ - محمد عماد الدين إسماعيل، الطفل من الحمل إلى الرشد، ج٢، الصبى والمراهق،ط ٤، الكويت، دار القلم،٢٠٠١، ص ١٦١

[7] - Question about boys and girls

٨- مصطفى محمد المصطفى، ونبيلة ميخائيل مكارى، علم نفس النمو، الإسكندرية، مطبعة الجمهورية، ١٩٩٩، ص ٣٧٢

٩- آمال صادق، فؤاد أبو حطب ، مرجع سابق، ص ٣١٤

١٠ - مصطفى محمد المصطفى، وميخائيل مكارى، مرجع سابق، نفس الصفحات

١١ - المرجع السابق، ص ٣١٨

١٢ - محمد عماد الدين إسماعيل، الطفل من الحمل إلى الرشد، مرجع سابق، ص ص ١٦٠-١٧٠

١٣-. http://www.scout.org/wsrc/questions/girls_boys.shtml

١٤ - جورج افرا بولس: اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو بعض المفاهيم التربوية والاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بغداد، ١٩٧٧

١٥- قريشى عبد الكريم، علاقة الاختلاط فى التعليم بالتوافق النفسى والاجتماعى لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة لكلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٨

[16] -

http://www.amanjordan.org/arabic_news/wmview.php?ArtID=17172

http://www.swmsa.com/modules.php?name=News&file=print&sid=1681

[17] - http://www.ansaph.com/Maqalat.asp?NewsID=10

[18] - The World Scout

[19] - جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الخضرى الشيخ، دراسات نفسية فى الشخصية العربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٧، ص ص ١١٠- ١٤٥

[20] - المرجع السابق، ص ص ١٤٧- ١٧٥

[21] - محمد سيف الدين فهمى وأخرون، فى ماذا يفكر الشباب الجامعى، دراسة ميدانية لاتجاهات طلاب وطالبات جامعة أسيوط نحو القضايا الاجتماعية والاقتصادية والقومية، القاهرة، القاهرة الحديثة للطباعة، ١٩٧٠

[22] - فوزى إبراهيم يوسف، مرجع سابق

[23] - صبره محمد على، دراسة لنمطى التعليم المختلط والموحد وأثرهما على تحقيق الذات والاتجاهات والتحصيل لتلاميذ المرحلة الثانوية بأسيوط، أسيوط، مكتبة جولدن فنجرز ، ١٩٨٣

24 - Nancy Smith, Student and Teacher Perception of a single-sex Middle School Learning Environment in

[25] - محمد إبراهيم مقداد، سالم عبد الله حلس، العوامل المؤثرة فى أداء الطلبة فى الجامعات الفلسطينية فى:

http://www.sis.gov.ps/arabic/roya/5/page6.html

26 - http://www.arabiyat.com/forums/showthread.php?s=&threadid=32700

27 - http://www.islamweb.net/ver2/archive/readArt.php?lang=A&id=82013

28 - http://www.alatta.net/vb/printthread.php?t=1553

[29] - حول هذا الموضوع انظر العديد من الدراسات تحت الاختلاط والتعليم فى شبكة البحث العربية: google

الفصل السابع
الخاتمة*

* إعداد. أ.د. لورنس بسطا ذكرى

الـخـاتمـة*

أهم نتائج الدراسة وتوصياتها

إن تعلم الفرد اللغات الأجنبية يعمل على تفتحه الثقافي ومواكبة ما يحدث في العالم من تقدم، والوعي بأحدث ما يصل إليه العلم من تقدم في شتى المجالات، كما أن تعلم اللغات الأجنبية في عصر العولمة يمكن أن يساعد الطلاب على:

١- الفهم المتعمق للمشكلات العالمية.

٢- افهم الأفضل للموضوعات والقضايا العالمية.

٣- الفهم الأفضل للتضمينات التي تحملها السياسات العالمية.

٤- الحصول على كم المعلومات التي يحتاجونها والتي يستخدمونها في حياتهم.

٥- تحلـيل الحقـائق المختلفة التي تقدم لهم، وكذا وجهات النظر العالمية التي تواجههم في الحياة ومن خلال وسائل الإعلام.

٦- الاتصال مع أناس ينتمون إلى ثقافات وبيئات مختلفة.

وعلـى ذلك فهناك ضرورة للاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية والتوسع في إنشاء المدارس التجريبـية الرسمية للغات حيث حظيت هذه المدارس بالتشجيع والإقبال من أولياء الأمور حتى أصبح الإقبال عليها يفوق بكثير عدد الأماكن المتوافرة فيها.

وقد بدأت المدارس التجريبية الرسمية للغات عملها عندما صدر القرار الوزاري رقم(٢) لسنة ١٩٧٩ والذي حدد أهداف هذه المدارس فيما يلي:

- تدريس لغة أجنبية.
- تدريس الرياضيات والعلوم.

أسباب إنشاء وزارة التربية لمدارس اللغات التجريبية الرسمية:

- تخفيف الضغط الواقع على مدارس اللغات الخاصة.
- حمايـة أولياء الأمور من استغلال بعض أصحاب المدارس الخاصة لهم والذي يبدو في المغالاة في نفقات الدراسة.
- المساهمة في انتشار المدارس التي تهتم بتعليم اللغات الأجنبية.

---

* **إعداد/ أ.د. لورنس بسطا زكري**

وتضاربت الآراء بين تأييد ومعارضة لتدريس اللغات الأجنبية منذ مرحلة الحضانة وقبل أن تتضـــح قدراتهم اللغوية أو تتسع مداركهم لربط خلجاتهم وتصوراتهم بمفردات اللغة العربية وتراكيـــبها، واســـتمرار هـــؤلاء الأطفال في المراحل التعليمية التالية وهم يتلقون مواد أخرى (علـــوم/رياضـــيات) بلغة أخرى غير اللغة العربية.. هذا الانتشار يخشى منه أن ينشئ الأطفال وهم يقدمون اللغة الأجنبية على لغة بلادهم، وتكون النتيجة أن ينشأ جيل ركيك اللغة، وقد يؤثر ذلك في درجة انتمائه لوطنه.

وهـــناك مـــن يرون أن التدريس باللغات الأجنبية يؤثر على انتماء الأفراد للوطن، لأن اللغة هي أهم وأقوي عوامل الانتماء والشعور بالولاء، وهذا يعني أنه يجب أن تكون اللغة التي تقـــدم إلـــيهم هـــي اللغة القومية الفصحى، كما يتجه أيضا هذا الرأي إلى أن قضية الانتماء في ارتـــباطها بنوعـــية اللغة التي يتعلمها الطفل لا تقتصر فقط على استخدام اللغة العربية الفصحى كلغة للتعليم والثقافة، وإنما تتضمن أيضا عدم مزاحمة لغات أجنبية أخري لها.

والمـــدارس التجريبـــية الرسمية للغات في مصر هي مدارس مشتركة يتعلم فيها البنين والبـــنات جنـــبا إلى جنب في جميع المراحل التعليمية وربما يكون السبب في ذلك قلة عدد هذه النوعية من المدارس فيما يصعب معه إنشاء مدارس مستقلة للبنين ومدارس مستقلة للبنات، وقد تعددت آراء أولياء الأمور والطلاب ورجال التربية فيما يخص الاختلاط في التعليم بصفة عامة، وانقسمت بين معارضين ومؤيدين لهذا الاختلاط، ولكل فريق حجته، فيرى فريق المعارضين أن التعليم المختلط خطأ تربوي وشر خلقي، وأن الفصل بين الجنسين إغلاق لأبواب من الانحراف .. أمـــا المؤيدون للاختلاط في التعليم فيرون في ذلك وسيلة هامة من وسائل إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، كما يرون أنه وسيلة هامة لإزالة التوتر النفسي لدى بعض الطلاب.

وتعـــدد المدارس التجريبية الرسمية للغات نموذجا للجدل الدائر حول مفهوم ديمقراطية التعلـــيم وعدالـــة توزيع الفرص التعليمية بين جميع أبناء الوطن كفكرة نظرية ومن التوجهات الأيديولوجـــية الحاكمـــة للـــنظام السياسي، بما يقدمه من تشريعات وقوانين تعمق في مضمونها التـــناقض القـــائم بيـــن المبدأ كفكرة والتطبيق كفعل، وهو ما انتهت إليه توصيات ندوة التجديد التربوي في مصر بشأن وضع مدارس اللغات التجريبية حيث برز اتجاهان:

الأول: ينادي بالتوسع في هذه المدارس مسايرة لاحتياجات المجتمع الجديد للمتميزين في اللغات الأجنبية برسوم معقولة تنافس مدارس اللغات .

والثاني: ينادي بتقليص هذه المدارس استناداً إلى مجافاتها لمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم من جهة والآثار السلبية على إتقان الطفل للغة القومية من جهة أخري الأمر الذي يدعو للتساؤل: هـــل تمثل مدارس اللغات التجريبية الرسمية نوعين من الازدواجية في جسد التعليم المصري، يكشف عن التناقص بين الفكرة النظرية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتطبيق الفعلي لهذا المبدأ على أرض الواقع؟

وعلى ذلك فقد هدفت هذه الدراسة التقويمية بالاهتمام بالمحاور التالية التي لم تهتم بها أية دراسة سابقة اهتمت بالمدارس التجريبية الرسمية للغات، وهذه المحاور هي:

١- نشـــأة وتطور وفلسفة المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر خلاصة ما توصلت إليه الدراسات التقويمية السابقة لهذه المدارس.
٢- واقـــع المدارس التجريبية الرسمية للغات، إيجابياتها وسلبياتها، من وجهة نظر طلابها، أولياء الأمور، المعلمين، النظار و المديرين.
٣- إخلال المدارس التجريبية الرسمية للغات لمبدأ تكافؤ الفرص.
٤- الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات.
٥- نظرة نقدية للاختلاط بين البنين والبنات بالمدارس التجريبية الرسمية للغات.

أهم نتائج الدراسة:

أولا: مشكلات تعاني منها المدارس التجريبية الرسمية للغات:

كما توجد نواحي قصور وسلبيات تعوق الارتقاء بمستوى هذه المدارس، وعلى الجانب الآخـــر توجـــد إيجابـــيات لهـــذه المدارس أوضحها الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والنظار والمدارء.

وسيتم عرض أهم السلبيات والإيجابيات التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

إيجابيات المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر:

- الطلاب في هذه المدارس أكثر اعتمادا على أنفسهم.
- تساهم هذه المدارس في تحسين سلوك الطلاب إلى حد ما.
- مســـتوى تحصـــيل الطـــلاب فـــي هذه المدارس أفضل من المدارس العادية في معظم الأحيان.
- مصـــاريف هـــذه المـــدارس أقل من مصاريف المدارس الخاصة للغات مما يجعل هذه المصاريف في حدود إمكانيات الكثيرين من أولياء الأمور.

- هذه المدارس لها تأثير إيجابي على مستقبل الطلاب.
- هذه المدارس تساهم في تحسين مستوى الطلاب في اللغات الأجنبية.
- تواجد جميع المراحل التعليمية في مدرسة واحدة.
- ضمان فرص عمل للطلاب بعد التخرج نتيجة إتقان لغة أجنبية.
- يشعر معظم الطلاب أن الدراسة باللغة الأجنبية جعلت لهم شخصية مميزة.
- يشعر معظم الطلاب بفائدة اللغة الأجنبية عند الاطلاع على كتب أو مجلات أجنبية.
- يشعر معظم الطلاب بأن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أحسن للالتحاق بالجامعة.
- اهتمام الدولة بها.
- الحوافز المادية للعاملين بها أعلى من حوافز المدارس العادية.

سلبيات المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر:

- الاختلاط بين البنين والبنات في هذه المدارس.
- قلة الإمكانيات والوسائل التعليمية.
- عدم كفاءة بعض المدرسين.
- ارتفاع سن قبول التلاميذ.
- عدم الاهتمام الكافي بالأنشطة.
- ارتفاع تكاليف الكتب الدراسية.
- عدم الاهتمام الكافي بتدريس اللغة العربية في بعض المدارس.
- صعوبة الدراسة باللغات الأجنبية لدى بعض الطلاب.
- درجة تشويق الكتب المدرسية لمقررات اللغات الأجنبية تعتبر متوسطة.
- أعداد غير قليلة من الطلاب يجدون صعوبة في توجيه أسئلة باللغة الأجنبية للمعلمين.
- كثافة الفصول الدراسية عالية.
- الحوافز المادية للعاملين بها لا تتناسب مع المجهود المبذول منهم.
- اعتقاد البعض بأن الدراسة باللغة الأجنبية تؤثر على مستوى الطلاب في اللغة العربية.
- اعتقاد البعض بأن الدراسة بهذه المدارس تؤثر على الانتماء الوطني لدى طلابها.
- انتقال الطلاب من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تالية تلقائيا.
- عدم الفصل الإداري بين المراحل التعليمية المختلفة داخل المدرسة.
- شروط قبول الطلاب بهذه المدارس تحتاج إلى تعديل.
- عدم إلمام بعض أولياء الأمور بأي لغة أجنبية.

ثانياً: مكانة مدارس اللغات التجريبية في إطار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

مـــن خلال ما سبق عرضه لما آلت إليه أنماط التنمية الاجتماعية في مصر خلال الربع الأخير من الألفية الثانية، وانعكاس هذه الأوضاع على المؤسسة التعليمية وبروز مدارس التعليم الخـــاص، كمؤسســـة تقدم تعليماً متميزاً في الوقت الذي تدهورت فيه أوضاع التعليم بالمدارس الحكومـــية العامة، جاء التدخل الخجل من قبل الدول بإنشاء هذه النوعية من المدارس (مدارس اللغـــات التجريبـــية كاستجابة منها لمطلب شريحة مجتمعية تسعى نحو تعليم متميز لأبنائها من ناحية ومن ناحية أخرى لاسترداد تكلفة التعليم من خلال فرص رسوم تعليمية أضعاف ما عليها في مدارس التعليم العام.

وقد جاءت الدراسة بالنتائج التالية:

- تمثل هذه المدارس (مدارس اللغات التجريبية) انحرافا واضحاً في ميزان العدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- تمثيل هذه المدارس من حيث توزيعها الجغرافي انحيازاً سافراً لصالح شريحة الأغنياء وأبناء الطبقة الوسطي وساكنى المدن والمناطق الحضرية وهو ما كشف عنه التوزيع الجغرافي لهذه المدارس، حيث انعدم تواجدها في القرى والمناطق الشعبية الفقيرة.
- تمثل هذه النوعية من المدارس تعارضاً واضحاً مع معايير تكافؤ الفرص التعليمية والسابق عرضها، حيث كشفت اللائحة التنفيذية لهذه المدارس عن وجود شروط للقبول والقيد والاستمرار تتعارض مع بقاء الديمقراطية، والممثلة في: عدالة في الالتحاق – عدالة في ظروف التعليم الداخلية– عدالة في مخرجات التعليم.
- يمثل إنشاء المدارس اللغات التجريبية وتغش ظاهرة التكالب على المدارس الخاصة للغات وخاصة المدارس التي تدرس باللغة الإنجليزية، ليس فقط تمشياً مع متطلبات التنمية واستجابة للانفتاح الاقتصادي وبإضافة من زيادة الاستثمارات الأجنبية في البلاد وظهور طبقة من أصحاب رأس المال الذي ارتبطت مصالحهم بهذه الاستثمارات والشركات الأجنبية فقط، ولكن بعكس انحسار اللغة العربية ونظرة التدني لها، في ظل إنشاء الجامعات الخاصة والأجنبية، ومشاركة الدولة أيضاً في هذا النوع بتقديم خدمة مماثلة لمدارس اللغات التجريبية الحكومية في الجامعات حيث برزت بعض كليات الجامعة تقدم لطبقة القادرين تعلم جامعي باللغات الأجنبية إلى جانب تعلم ضعيف عام بنفس الحاجة ونفس الكلية لأبناء العوام وغير القادرين.

ثالثاً: الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات:

أهم النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي:

١- بصـــفة عامة الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية مرتفع إلى حد حيث حصل ٦٩% مـــن طلاب العينة على ٧٦% أو أكثر من درجات من درجات مقياس الانتماء للوطـــن، والجدير بالذكر أن ٢٥% فقط من طلاب هذه المدارس حصلوا على درجات نســبتها المئوية ٩٠% أو أكثر من درجات مقياس الانتماء للوطن وهي نسبة قليلة إلى حد ما.

هـــذا بينما بلغت نسبة الطلاب في المدارس غير التجريبية الحكومية الحاصلين على ٧٦% أو أكـــثر ٨٤,٩%، كما بلغت نسبة الطلاب الحاصلين على ٩٠% أو أكثر ٤٦,٥% ممـــا يدل على أن طلاب المدارس غير التجريبية لديهم انتماء عالي جدا للوطن بصفة عامة.

٢- مســـتوى الانـــتماء للوطن أعلى لدى طلاب المدارس غير التجريبية الرسمية منه لدى طلاب المدارس التجريبية للغات بصفة عامة وذلك بفرق دال إحصائيا.

٣- مســـتوى الانـــتماء للوطـــن بصـــفة خاصة أعلى لدى طلاب المدارس غير التجريبية الحكومية منه لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات بفروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للأبعاد التالية:

١/٣ الهوية. ٢/٣ الولاء

٣/٣ التواد. ٤/٣ الالتزام.

٥/٣ الديمقراطية.

رابعا: الاختلاط في المدارس التجريبية بين التأييد والمعارضة

تـــم تـــناول إشـــكالية الاختلاط فى المدارس التجريبية فى مصر، والذى أستعرض فيه وجهات النظر المختلفة المؤيدة، والمعارضة للاختلاط فى المدارس، بجانب رأى الدين الاسلامى والمسيحى فى هذا الشأن.

ومـــن الجديـــر بالذكر أن معظم الدراسات السابقة كانت تعارض الاختلاط فى المدارس وخاصـــة فى المرحلتين الاعدادية والثانوية نظرا لخطورة هذه المرحلة العمرية فى حياة الشباب من الجنسين. وقد اتفقت هذه الرؤى المعارضة مع رأى كل من الدين الاسلامى والمسيحى.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الرؤى المعارضة لم تقتصر فقط على الدول الشرقية والعربية، وإنما عكست رأى العديد من الدول الأوربية وأمريكا.

وعلى الجانب الأخر حاولت الرؤى المؤيدة تدعيم ارائها، وخاصة تلك الدراسات المعنية بشـئون المـرأة أو النوع الاجتماعى Gender، حيث ترى أن التفرقة بين الجنسين فى المدارس يأصل الفكرة السلفية حول مكانة الرجل الاجتماعية.

وقد حاولت الدراسة الميدانية التعرف على آراء الفاعلين الأساسيين فى هذه النوعية من المدارس (المعلمون، أولياء الأمور، التلاميذ)، وكانت معظم الآراء للتلاميذ مؤيدة للاختلاط فى المـدارس، وأن العلاقة بين البنين والبنات تصبح مع الوقت بمثابة علاقات أخوة. مع الأخذ فى الاعتبار بعض التحفظات.

كذلـك كانت نتائج الدراسة الميدانية تعكس إلى حد كبير اتفاق أولياء الأمور مع أبنائهم فـى الـرؤى السـابقة. فى حين كانت آراء المعلمين مختلفة فى كثير من المواقف حول فكرة الاختلاط لما يرونه من أنه مثار للعديد من المشكلات، ويؤدى إلى تجاوزات أخلاقية بين البنين والبنات. وأيضا مع الأخذ فى الاعتبار أرائهم المؤيدة فى بعض من القضايا.

إلا أن الدراسـة الميدانـية فـى حاجـة إلى مزيد من التعمق لدراسة مشاكل التحصيل الدراسى، وموقف المحافظات الأخرى فى القرى والمحافظات الأخرى وخاصة فى الوجه القبلى لما به من خصوصية اجتماعية بالمقارنة لباقى محافظات مصر.

توصيات الدراسة

أولاً: توصيات عامة لتحسين أداء المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر

١- خفض كثافة التلاميذ في الفصول الدراسية.

٢- ضـرورة إلمـام أولـياء الأمور باللغة الأجنبية التي يدرس بها أبناؤهم حتى يتمكنوا من متابعتهم.

٣- عمـل دورات تدريبية منظمة للمعلمين وللعاملين بهذه المدارس في اللغات الأجنبية تقوم بها كليات التربية.

٤- إنشـاء أقسام متخصصة في كليات التربية لتخريج المعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه المدارس.

٥- تضمين برامج إعداد المعلمين قيم المواطنة والانتماء للوطن والحث عليها.

٦- مراجعة نظام قبول الطلاب ومعاييره، ويفضل قبول الأطفال ذوي الاستعداد اللغوي.

٧- التوسـع فـي إنشاء هذه النوعية من المدارس لتزايد الإقبال عليها وباعتبار أن تعليم اللغات مصدر هام لتخريج كوادر تجيد اللغات الأجنبية لمواكبة التطورات والمتغيرات الدولية.

٨- إتاحـــة قـــدر مـــن الإدارة الذاتية لكل مدرسة تجريبية، في إطار التوجيهات اللامركزية في التعليم، وفي حدود القوانين التعليمية وذلك من خلال مجلس إدارة يضم أعضاء من المدرسة والمراكز البحثية التربوية وكليات التربية.

٩- ضمانا لمبدأ تكافؤ الفرص، السماح بقبول نسبة ١٠% من غير القادرين من الطلاب والذين لديهم الرغبة والاستعداد اللغوي في الحصول على هذا النوع من التعليم، وتنطبق عليهم كافة شـــروط القبول الأخرى غير الرسوم والمصروفات الدراسية مع استمرار رعايتهم اجتماعيا طوال مدة دراستهم.

١٠- فصل البنين عن البنات في المدارس التجريبية.

- التوسع في إنشاء هذه النوعية من المدارس.
- الاهتمام بتدريب معلمي ونظار ومديري وموجهي هذه المدارس.
- إنشاء أقسام لغوية جديدة في كليات التربية لتخريج معلمي هذه المدارس.

١١- زيادة مصاريف ورسوم هذه المدارس لتحسين أدائها والارتقاء بمستواها وزيادة الأنشطة بها لكي تحقق الأهداف المنشودة منها.

١٢- الاهـــتمام بالمكتـــبة المدرسية وتحديثها وتوفير كتب جديدة لها تهتم بحياة الزعماء والقادة والشخصيات الوطنية وتاريخ الحضارة المصرية.

١٣- زيادة كفاءة المعلمين وإرسالهم في بعثات تدريبية للخارج.

١٤- وضـــع معايير تتناسب مع طبيعة العمل بهذه المدارس عند اختيار العاملين بهذه المدارس (المعلمـــون، والإشراف، والإدارة المدرسية، والموجهون)، ويراعى كفاءتهم التي تتناسب مع طبيعة العمل بهذه المدارس، وممن يتميزون بمستوى مرتفع في اللغات الأجنبية.

١٥- زيادة حوافز العاملين بهذه المدارس للمجهود الذي يبذله العاملون بها ولاجتذاب العناصر المتميزة للعمل بهذه المدارس.

١٦- التأكيد في هذه المدارس على منظومة القيم التي تشمل خصوصية الثقافة المصرية من قيم وعادات وامتداد تاريخي وتفرد المجتمع المصري بأصالته واستيعابه لمختلف الثقافات وذلك عن طريق:

- إشاعة روح التعاون بين العاملين في المدرسة وبين التلاميذ ومعلميهم.
- بث الثقة في نفوس التلاميذ.
- إشراك التلاميذ في إدارة المدرسة من خلال الحكم الذاتي.
- التوسع في إنشاء البرلمانات المدرسية.

- التركيز على مبادئ الحقوق والواجبات في الأعمال المدرسية.
- تشجيع النقد البناء بين التلاميذ.

١٧- تنمـــية الجوانـــب التالـــية والتي تزيد من الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات من خلال المواد الدراسية والأنشطة التربوية:

- الانضباط في العمل.
- احترام الوقت.
- تحمل المسئولية.
- احترام القانون والقواعد.
- الاعتزاز والثقة بالنفس.
- التفكير المنطقي والعملي.
- العمل الجمعي والانتماء للمجتمع.
- ممارسة السلوكيات الديمقراطية.
- التسامح وسعة الأفق وقبول الآخر.
- المشاركة والعمل بروح الفريق.
- اتخاذ القرارات.
- روح التطوع والمغامرة المحسوبة.
- ثقافة السلام.
- جمع المعلومات حول المشكلات واقتراح سبل علاجها.
- النقد الذاتي والبناء.
- تقبل الذات والآخرين.
- مواجهة ظواهر العزلة والاغتراب والسلبية واللامبالاة والخجل والانطواء.
- تفهم المواقف الحياتية في المجتمع المصري.

ثانياً: توصيات لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص:

توصي الدراسة في إطار ما توصلت إليه من نتائج إلى:

١- العمـــل على إتاحة التحاق بهذه المدارس لكل من يرغب فيها من أبناء الوطن مستبعدين عـــامل القـــدرة المادية والاجتماعية في الالتحاق والاستمرار أعمالاً لديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

٢- العمــل على تواجد هذه النوعية من المدارس في المناطق الريفية والشعبية تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في توزيع الخدمة التعليمية.

٣- تحســين الأوضــاع التعليمية بمدارس التعليم العام، والاهتمام بتدريس اللغات بها، من خلال توفير نوعية جيدة لهذه الفئة من المعلمين القادرين على تدريس اللغة الإنجليزية.

٤- تحقيق مبدأ التكافل الاجتماعي في التعليم من خلال إلحاق المتميزين من تلاميذ المدارس العامة خاصة تلاميذ الحلقة الابتدائية بمدارس اللغات التجريبية بنفس مصاريف الدراسة بالمدارس العامة، وهو أمر يحمل في جوهرة تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وحتى لا يكون القدرة المالية هي السبب الحقيقي لإعاقة الاستفادة من هؤلاء التلاميذ المتميزين.

٥- العمــل علــى توفير كافة احتياجات المدارس الحكومية العامة لرفع مستواها التعليمي وتأكــيد دورهــا الحقيقــي في تعلم أبناء الأمة تعليماً يليق بمكافئة مصر، في محيطها الجغرافــي، وذلــك بالبحــث عــن وسائل غير تقليدية لتوفير الدعم المالي والتعضيد الاجتماعي لدورها.

ثالثا: توصيات خاصة بالتنمية الانتماء للوطن لدى طلاب المدارس التجريبية الرسمية للغات

١- اختــيار مناهج اللغات الأجنبية بحيث تحتوى على موضوعات تنمي الولاء لدى طلاب هذه المدارس.

- الاســتفادة بما تقدمه مدارس اللغات الخاصة في تدريس اللغات الأجنبية وطرق التدريس المتبعة والوسائل التعليمية المستخدمة بشرط الالتزام بتدريس مناهج الدولة القومية والمدنية والإنسانية المتعلقة بتاريخ وجغرافية البلاد.

٢- زيــادة الاهــتمام باللغة العربية في المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر حتى يتمكن التلاميذ من إتقانها جيدا وحتى لا تتأثر بدراسة اللغات الأجنبية في هذه المدارس نظرا للعلاقة القوية بين إتقان اللغة الأم والانتماء للوطن لدى الطلاب.

٣- انتقاء مدرسي اللغة العربية بهذه المدارس بحيث يكونون ذوى كفاءة عالية ليتمكنوا من رفع مستوى الطلاب في اللغة العربية.

٤- الاهــتمام بمدرســي الدراســات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) بهذه المدارس لتنمية الانتماء للوطن لدى طلاب هذه المدارس.

٥- التأكــيد علــى الجانــب القومي بهذه المدارس حتى لا يؤثر كونها مدارس لغات على الانتماء للوطن لدى تلاميذها وذلك عن طريق:

٥/١- عرض أفلام تربوية تركز على بطولات قومية.

٥/٢- الاهتمام بالرحلات الطلابية للمتاحف المصرية والأماكن الأثرية.

٥/٣- عمل ندوات ومسرحيات تربوية تركز على تنمية أبعاد الانتماء للوطن.

٥/٣- إلقـــاء الأضـــواء علــى حياة الزعماء والقادة والشخصيات الوطنية والقومية في الإذاعة والصحافة المدرسية.

٥/٤- التأكيد على القيم الديمقراطية والتسامح واحترام الآخر.

٥/٥- التركيز على حب الوطن والاعتزاز به.

٥/٦- توعية التلاميذ بالتحديات التي تواجه المجتمع وطرق التغلب عليها.

٥/٧- تأكيد الهوية العربية والتمسك بها.

رابعاً: التوصيات الخاصة بالاختلاط بين البنين والبنات في المدارس التجريبية الرسمية للغات:

١- التوســع فــي المــدارس المشتركة بين البنين والبنات منذ رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم.

٢- تضمين المناهج التعليمية دروس حول موضوع Gender حتى يتثنى للجنسين التعرف كل على الآخر وفقا لنوعه الاجتماعي وليس النوع البيولوجي.

٣- وجــود أخصــائيون نفسيون في المدارس خاصة في المرحلة الإعدادية والثانوية لتدارك المشكلات التى قد تحدث في فترة المراهقة.

٤- العمــل علــى المســاواة فــي التعامل بين البنين والبنات في كل مناحي العملية التعليمية.

٥- تدريــب المعلميــن على مفهوم الجندر لامكانية التعامل مع البنين والبنات بشكل متساوي بدون تحيز لجنس عن الآخر.

٦- التوسع في الأنشطة المدرسية دون تفرقة في تخصيص نشاط لجنس دون الآخر.


ملاحق الدراسة

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة السياسات التربوية

بيانات عن المدرسة (رياض أطفال)

١ – الأعداد (فصول – تلاميذ – معلمين):

عدد الفصول الصف الأول: ________ الصف الثاني: ____________

عدد التلاميذ الصف الأول: ________ الصف الثاني: ____________

عدد الغائبين الصف الأول: ________ الصف الثاني: ____________

عدد المعلمين: ذكور: ________ إناث: ____________

عدد الأخصائيين ونوعهم: ____________

٢ – المكتبة:

- عدد العاملين وتخصصاتهم:
- متوسط عدد المترددين على المكتبة يومياً:
- أهم تصنيفات الكتب المتوفرة:
- تصنيف الكتب حسب إقبال التلاميذ على قراءتها أو استعارتها:

____

- أسباب تردد الطلاب على المكتبة:

تكليفات من المعلمين ( ) إجراء بحوث ( ) أنشطة ( )

قراءة حرة ( ) أسباب أخرى ____________

- هل يوجد عجز في الكتب المتوفرة في المكتبة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- ما نوع العجز وأسبابه إن وجد:

____

____

- هل المكان مناسب للمكتبة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

لماذا؟ ____

- ما المشكلات التي تواجه المكتبة والعاملين فيها:

١- ____
٢- ____
٣- ____

- ما الاقتراحات لتحسين أداء المكتبة

١- ____________________________________

٢- ____________________________________

٣- ____________________________________

٣- أنواع الأنشطة المتوفرة في المدرسة:

١/٣ رياضية ( ) وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٢/٣ ثقافية ( ) وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٣/٣ اجتماعية ( ) وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٤/٣ موسيقية ( ) وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٥/٣ أخرى وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

- أسباب عدم إقبال التلاميذ على أي نوع من الأنشطة:

١- ____________________________________

٢- ____________________________________

٣- ____________________________________

٤- هل يوجد معمل للكمبيوتر:

نعم ( ) لا ( )

- ما هي إمكانياته:

- عدد الأجهزة:______ و يعتبر كاف: نعم ( ) لا( )

- مدى صلاحيتها: جيدة ( ) معقولة ( ) غير صالحة ( )

- مدى استخدام المعلمين لها في حصصهم:

عليها إقبال شديد ( ) إلى حد ما ( ) نادراً ( )

- مدى إقبال الطلاب على استخدام الكمبيوتر:

شديد ( ) إلى حد ما ( ) نادراً ( )

٥- ما الخدمات الأخرى الموجودة في المدرسة أو أوجه رعاية أخرى؟

____

____

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

شعبة السياسات التربوية

بيانات عن المدرسة (ابتدائي)

١ – الأعداد (فصول – تلاميذ – معلمين):

عدد الفصول: الصف الأول ـــــ الصف الثاني ـــــ الصف الثالث ـــــ

الصف الرابع ـــــ الصف الخامس ـــــ الصف السادس ـــــ

عدد التلاميذ: الصف الأول ـــــ الصف الثاني ـــــ الصف الثالث ـــــ

الصف الرابع ـــــ الصف الخامس ـــــ الصف السادس ـــــ

عدد الغائبين: الصف الأول ـــــ الصف الثاني ـــــ الصف الثالث ـــــ

الصف الرابع ـــــ الصف الخامس ـــــ الصف السادس ـــــ

عدد المعلمين: ذكور ـــــ إناث ـــــ

عدد الأخصائيين ونوعهم: ـــــــــــــــ

٢ – المكتبة:

- عدد العاملين وتخصصاتهم:
- متوسط عدد المترددين على المكتبة يومياً:
- أهم تصنيفات الكتب المتوفرة:
- تصنيف الكتب حسب إقبال التلاميذ على قراءتها أو استعارتها:
- أسباب تردد الطلاب على المكتبة:

تكليفات من المعلمين ( ) إجراء بحوث ( ) أنشطة ( )

قراءة حرة ( ) أسباب أخرى ( )

- هل يوجد عجز في الكتب المتوفرة في المكتبة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- ما نوع العجز وأسبابه إن وجد:

ـــــــــــــــــــــــــــــ

ـــــــــــــــــــــــــــــ

- هل المكان مناسب للمكتبة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

لماذا؟ ـــــــــــــــــــــــ

- ما المشكلات التي تواجه المكتبة والعاملين فيها:

٤- ________________
٥- ________________
٦- ________________

- ما الاقتراحات لتحسين أداء المكتبة

٤- ________________
٥- ________________
٦- ________________

٣- أنواع الأنشطة المتوفرة في المدرسة:

١/٣ رياضية ( ) وهى:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٢/٣ ثقافية ( ) وهى:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٣/٣ اجتماعية ( ) وهى:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٤/٣ موسيقية ( ) وهى:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٥/٣ أخرى وهى:

٧/٣ عدد المشتركين من التلاميذ:

- أسباب عدم إقبال التلاميذ على أي نوع من الأنشطة:

٢- ________________
٢- ________________
٣- ________________

٤- هل يوجد معمل للكمبيوتر:

نعم ( )　　　لا ( )

- ما هي إمكانياته:
- عدد الأجهزة:______ و يعتبر كاف: نعم ( )　　　لا( )
- مدى صلاحيتها: جيدة ( )　معقولة ( )　غير صالحة ( )
- مدى استخدام المعلمين لها في حصصهم:

عليها إقبال شديد ( )　إلى حد ما ( )　نادراً ( )

- مدى إقبال الطلاب على استخدام الكمبيوتر:

شديد ( )　إلى حد ما ( )　نادراً ( )

٥- ما الخدمات الأخرى الموجودة في المدرسة أو أوجه رعاية أخرى؟

____
____

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

<u>شعبة السياسات التربوية</u>

بيانات عن المدرسة (إعدادي)

١ – الأعداد (فصول – تلاميذ – معلمين):

عدد الفصول: الصف الأول ______ الصف الثاني ______ الصف الثالث ______

عدد التلاميذ: الصف الأول ______ الصف الثاني ______ الصف الثالث ______

عدد الغائبين: الصف الأول ______ الصف الثاني ______ الصف الثالث ______

عدد المعلمين: اللغة العربية ______ اللغة الأجنبية ______

المواد العلمية: ______

الدراسات: ______

التربية الرياضية: ______

الموسيقي: ______

الرسم: ______

النوع: ذكر ( ) أنثي ( )

عدد الأخصائيين ونوعهم: ______

٢ – المكتبة:

- عدد العاملين وتخصصاتهم:
- متوسط عدد المترددين على المكتبة يومياً:
- أهم تصنيفات الكتب المتوفرة:
- تصنيف الكتب حسب إقبال التلاميذ على قراءتها أو استعارتها:
- أسباب تردد الطلاب على المكتبة:

تكليفات من المعلمين ( ) إجراء بحوث ( ) أنشطة ( )

قراءة حرة ( ) أسباب أخرى ( )

- هل يوجد عجز في الكتب المتوفرة في المكتبة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- ما نوع العجز وأسبابه إن وجد:

______

______

- هل المكان مناسب للمكتبة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

لماذا؟ ______

- ما المشكلات التي تواجه المكتبة والعاملين فيها:

٧- ______
٨- ______
٩- ______

- ما الاقتراحات لتحسين أداء المكتبة

٧- ______
٨- ______
٩- ______

٣- أنواع الأنشطة المتوفرة في المدرسة:

١/٣ رياضية (   ) وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٢/٣ ثقافية (   ) وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٣/٣ اجتماعية (   ) وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٤/٣ موسيقية (   ) وهي:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٥/٣ أخرى وهي:

٧/٣ عدد المشتركين من التلاميذ:

- أسباب عدم إقبال التلاميذ على أي نوع من الأنشطة:

٣- ______
٢- ______
٣- ______

٤- هل يوجد معمل للكمبيوتر:

نعم (   )   لا (   )

- ما هي إمكانياته:
- عدد الأجهزة:______ و يعتبر كاف: نعم (   )   لا(   )
- مدى صلاحيتها: جيدة (   )   معقولة (   )   غير صالحة (   )
- مدى استخدام المعلمين لها في حصصهم:

عليها إقبال شديد (   )   إلى حد ما (   )   نادراً (   )

- مدى إقبال الطلاب على استخدام الكمبيوتر:

شديد (   )   إلى حد ما (   )   نادراً (   )

٥- ما الخدمات الأخرى الموجودة في المدرسة أو أوجه رعاية أخرى؟

______
______

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة السياسات التربوية

بيانات عن المدرسة (ثانوي)

١-الأعداد (فصول – تلاميذ – معلمين):
٣-الأعداد (فصول – تلاميذ – معلمين):

عدد الفصول: الصف الأول ـــــ الصف الثاني ـــــ الصف الثالث ـــــ
عدد التلاميذ: الصف الأول ـــــ الصف الثاني ـــــ الصف الثالث ـــــ
عدد الغائبين: الصف الأول ـــــ الصف الثاني ـــــ الصف الثالث ـــــ
عدد المعلمين: اللغة العربية ـــــــ اللغة الأجنبية ـــــــ
المواد العلمية:ـــــــــــــــ
الدراسات :ـــــــــــــــ
التربية الرياضية:ـــــــــــــــ
الموسيقي:ـــــــــــــــ
الرسم: ـــــــــــــــ

النوع: ذكر ( ) أنثي ( )

عدد الأخصائيين ونوعهم:

٢-المكتبة:

- عدد العاملين وتخصصاتهم:
- متوسط عدد المترددين على المكتبة يومياً:
- أهم تصنيفات الكتب المتوفرة:
- تصنيف الكتب حسب إقبال التلاميذ على قراءتها أو استعارتها:
- أسباب تردد الطلاب على المكتبة:

تكليفات من المعلمين ( ) إجراء بحوث ( ) أنشطة ( )
قراءة حرة ( ) أسباب أخرى ( )

- هل يوجد عجز في الكتب المتوفرة في المكتبة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- ما نوع العجز وأسبابه إن وجد:

- هل المكان مناسب للمكتبة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

لماذا؟ ـــــــــــــــ

- ما المشكلات التي تواجه المكتبة والعاملين فيها:

١- ______

٢- ______

٣- ______

- ما الاقتراحات لتحسين أداء المكتبة

١- ______

٢- ______

٣- ______

٣- أنواع الأنشطة المتوفرة في المدرسة:

١/٣ رياضية (   ) وهى:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٢/٣ ثقافية (   ) وهى:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٣/٣ اجتماعية (   ) وهى:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٤/٣ موسيقية (   ) وهى:

عدد المشتركين من التلاميذ:

٥/٣ أخرى وهى:

٧/٣ عدد المشتركين من التلاميذ:

- أسباب عدم إقبال التلاميذ على أي نوع من الأنشطة:

١- ______

٢- ______

٣- ______

٤- هل يوجد معمل للكمبيوتر:

نعم (   )   لا (   )

- ما هي إمكانياته:

- عدد الأجهزة:______ و يعتبر كاف: نعم (   )   لا(   )

- مدى صلاحيتها: جيدة (   )   معقولة (   )   غير صالحة (   )

- مدى استخدام المعلمين لها في حصصهم:

عليها إقبال شديد (   )   إلى حد ما (   )   نادراً (   )

- مدى إقبال الطلاب على استخدام الكمبيوتر:

شديد (   )   إلى حد ما (   )   نادراً (   )

٥- ما الخدمات الأخرى الموجودة في المدرسة أو أوجه رعاية أخرى؟

______

______

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة السياسات التربوية

عزيزي ولي الأمر

يسعدنا التعرف على وجهة نظرك في بعض الجوانب المدرسية للمدرسة التجريبية التي يلتحق بها الابن / الابنة، وستكون استجابتك سرية وذات فائدة كبيرة لتطوير المدارس التجريبية.

اسم المدرسة:________________

الطالب: ذكر ( ) أنثى ( )

الصف الدراسي للطالب:________________

ولي الأمر المستجيب لهذه الاستمارة : الأب ( ) الأم ( )

الوظيفة: وظيفة الأب:________________

وظيفة الأم: ________________ لا تعمل ( )

١- أشعر أن ابني / ابنتي أكثر اعتماداً على نفسه:
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

٢- أشعر أن المدرسة التجريبية تساهم في تحسين سلوك الطالب:
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

٣- أشعر بالرضا عن مستوى تحصيل الطالب (الابن / الابنة):
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

٤- أشعر بالأمان لوجود ابني / ابنتي في هذه المدرسة:
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

٥- أرى أن المدرسة تكلف الأبناء بواجبات كثيرة:
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

٦- أرى أن المدرسة تكلف الأبناء بواجبات صعبة:
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

٧- أرى أن الشرح في هذه المدرسة غير واف:
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

٨- أشعر أن الطلبات المالية لهذه المدرسة كثيرة:
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

٩- أشعر بالندم لإلحاق ابني / ابنتي بهذه المدرسة:
أوافق بشدة ( ) أوافق إلى حد ما ( ) غير إلى حد كبير ( )

١٠- أشعر أن هذه المدرسة سيكون لها تأثير إيجابي على مستقبل الابن / الابنة:
أوافق بشدة (   )   أوافق إلى حد ما (   )   غير إلى حد كبير (   )

١١- أشعر أن مصاريف هذه المدرسة في حدود الإمكانيات:
أوافق بشدة (   )   أوافق إلى حد ما (   )   غير إلى حد كبير (   )

١٢- أشعر أن الوسط الاجتماعي في هذه المدرسة جيد:
أوافق بشدة (   )   أوافق إلى حد ما (   )   غير إلى حد كبير (   )

١٣- أشعر أن المستوى الاقتصادي لمعظم طلاب هذه المدرسة مرتفع:
أوافق بشدة (   )   أوافق إلى حد ما (   )   غير إلى حد كبير (   )

١٤- أرى أن الابن / الابنة يعتمد على الدروس الخصوصية في المواد التي تدرس باللغة الأجنبية:
أوافق بشدة (   )   أوافق إلى حد ما (   )   غير إلى حد كبير (   )

١٥- أرى أن الابن / الابنة يعتمد على الدروس الخصوصية في المواد التي تدرس باللغة العربية:
أوافق بشدة (   )   أوافق إلى حد ما (   )   غير إلى حد كبير (   )

١٦- أسباب اختيارك المدرسة التجريبية:

١-
٢-
٣-
٤-
٥-

١٧- نواحي القصور (أو العيوب) في المدارس التجريبية:

١-
٢-
٣-
٤-
٥-

١٨- اقتراحات لتحسين أداء المدارس التجريبية:

١-
٢-
٣-
٤-
٥-

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

شعبة السياسات التربوية

اسم المدرسة:

المرحلة التعليمية: الإعدادية ( ) الثانوية ( )

الصف الدراسي:———— النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

عزيزي الطالب / الطالبة

يسعدنا التعرف على وجهة نظرك في بعض الجوانب المدرسية وستكون استجابتك سرية

- أفتخر بوجودي في هذه المدرسة: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

لماذا؟

- أتمنى التحويل إلى مدرسة أخرى: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

لماذا؟

- أحب الدراسة باللغة الأجنبية : إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

لماذا؟

- أجد صعوبة في دراسة المواد باللغة الأجنبية:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- أشعر أن الذين يدرسون باللغة العربية:
- يستمتعون أكثر: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )
- لديهم أوقات أكثر للترفيه: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )
- دراستهم أسهل من دراستي: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )
- أشعر أن الدراسة باللغة الأجنبية جعل لي شخصية مميزة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

- أشعر بفائدة اللغة الأجنبية عند الاطلاع على كتب أو مجلات أجنبية:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

- أستمتع بحضور الأفلام والمسلسلات الأجنبية نتيجة دراستي باللغة الأجنبية:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- أجد صعوبة في توجيه أسئلة باللغة الأجنبية للمعلمين:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

- أجد صعوبة في فهم الشرح باللغة الأجنبية:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

- طرق الشرح في المواد التي تدرس باللغة الأجنبية مشوقة: إلى حد كبير( ) إلى حد ما ( ) لا( )
- طرق الشرح المستخدمة في المواد التي تدرس باللغة العربية مشوقة: إلى حد كبير( ) إلى حد ما( )لا( )

- معاملة المعلمين للطلاب معاملة جيدة: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )
- الكتب المدرسية التي باللغة الأجنبية مشوقة: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )
- الكتب المدرسية باللغة العربية مشوقة: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )
- معاملة الإدارة للطلاب معاملة جيدة: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )
- معاملة الزملاء جيدة: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )
- أشعر بالارتياح في الفصل الدراسي: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )
- تعتقد أن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أحسن للالتحاق بالجامعة:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- تعتقد أن الدراسة باللغة الأجنبية تتيح فرص أكثر للحصول على وظيفة في المستقبل:

إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- ما الأنشطة التي اشتركت فيها في المدرسة التجريبية في أي مرحلة دراسية(ابتدائي/إعدادي/ ثانوي)؟

١- ٢- ٣-

- ما الأنشطة غير المتوفرة في المدرسة وترغب في الاشتراك فيها؟

١- ٢- ٣-

- مكتبة المدرسة:

١- تتردد عليها بصفة دائمة ( ) أحياناً ( ) نادراً ( )

٢- تتردد عليها لأداء الواجبات ( ) للاطلاع ( ) للترفيه ( )

٣- تجد الترحيب والمساعدة ( ) المعاملة سيئة ( )

٤- تجد بها ما تريده من كتب ومجلات إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- الواجبات المنزلية:

تستعين في معظمها بأحد أفراد الأسرة دائما ( ) أحيانا ( ) نادراً ( )

تستعين بمدرس خصوصي دائما ( ) أحيانا ( ) نادراً ( )

تقوم بالمذاكرة ذاتياً بمفردك دائما ( ) أحيانا ( ) نادراً ( )

- الواجبات المنزلية بصفة عامة:

كثيرة جداً ( ) معقولة ( ) قليلة ( )

صعبة جداً ( ) متوسطة ( ) سهلة ( )

مملة جداً ( ) عادية ( ) مشوقة( )

- الامتحانات: كثيرة جداً ( ) معقولة ( ) قليلة ( )

صعبة جداً ( ) متوسطة ( ) سهلة ( )

- درجات الشهادة الإعدادية:

اللغة العربية	E(المستوى العادي)	المواد العلمية	الدراسات	الرياضيات	النسبة المئوية لمجموع الدرجات
( )	( )	( )	( )	( )	%

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

شعبة السياسات التربوية

اسم المدرسة:__________ المرحلة التعليمية:__________

نوع المعلم: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل: تربوي ( ) غير تربوي ( )

متوسط ( ) عـــال ( )

مادة التخصص: __________

سنوات الخبرة في التدريس: ( ) سنوات الخبرة في المدارس التجريبية ( )

بــرجاء الإجابــة عــن الفقرات التالية للتعرف على وجهة نظرك في العمل في المدارس التجريبية، وستكون استجاباتك سرية.

- أشعر بالسعادة للعمل في المدرسة التجريبية: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

لماذا؟ __________

- أتمنى لو أترك المدرسة وأعمل في مدرسة غير تجريبية: إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )

لماذا؟ __________

- المهام الملقاة على عاتقي تعوق عملي كمدرس:

موافق بشدة ( ) موافق إلى حد ما( ) غير موافق ( )

- أذكر المهام التي تقوم بها غير التدريس:

____

هل الإدارة متعاونة مع المعلمين؟

جداً ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- هل تشرك الإدارة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية:

دائماً ( ) أحياناً ( ) نادراً ( )

- الكتب الدراسية في مادة تخصصك:

محتواها العلمي جيد: نعم ( ) لا( ) مشوقة للطالب: نعم ( ) لا ( )

لغتها في مستوى الطالب: نعم ( ) لا( )

متوفرة من أول العام الدراسي: نعم( ) لا( )

الدورات التدريبية:

كافية: نعم( ) لا( ) مفيدة: نعم( ) لا( )

مدتها مناسبة: نعم( ) لا( ) أوقاتها مناسبة: نعم( ) لا( )

معلمي المواد باللغة الأجنبية فقط

- أجد صعوبة في التعامل مع الطلاب باللغة الأجنبية:

موافق بشدة ( ) موافق إلى حد ما( ) غير موافق ( )

- أجد صعوبة في التدريس باللغة الأجنبية:

موافق بشدة ( ) موافق إلى حد ما( ) غير موافق ( )

- عدم إلمام بعض أولياء الأمور باللغة الأجنبية يعوق عملي:

موافق بشدة ( ) موافق إلى حد ما( ) غير موافق ( )

معلم اللغة العربية فقط

- أرى أن مستوى الطلاب في اللغة العربية

جيد ( ) متوسط ( ) منخفض ( )

- أرى أن الدراسة باللغة الأجنبية تؤثر على مستوى الطلاب في اللغة الغربية:

موافق بشدة ( ) موافق إلى حد ما( ) غير موافق ( )

- ما الصعوبات التي يواجهها الطلاب في الدراسة باللغة الأجنبية إن وجدت:

١- ________________________________

٢- ________________________________

٣- ________________________________

- ما هي مميزات المدرسة التجريبية من وجهة نظرك؟

١- ________________________________

٢- ________________________________

٣- ________________________________

- ما هي نواحي القصور أو المشكلات الموجودة في المدرسة التجريبية؟

١- ________________________________

٢- ________________________________

٣- ________________________________

- ما هي اقتراحاتك لتحسين أداء المدرسة التجريبية؟

١- ________________________________

٢- ________________________________

٣- ________________________________

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
<u>شعبة السياسات التربوية</u>

اسم المدرسة:______________ المرحلة التعليمية:______________

المؤهل: تربوي ( ) غير تربوي ( )
متوسط ( ) عـــال ( )

سنوات الخبرة في المدارس التجريبية:

الوظيفة الحالية: مدير ( ) ناظر ( ) وكيل ( )

الدورات التدريبية للحصول على الوظيفة الحالية:

هذه الدورات: كافية: نعم( ) لا( ) مفيدة: نعم( ) لا( )

- شروط قبول الطلاب بالمدرسة التجريبية غير مناسبة وتحتاج إلى تعديل:
  إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا( )
- لماذا؟ ____
____

- هل هناك شكوى من أولياء الأمور حول التدريس باللغة الإنجليزية؟
  إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )
- هل هناك تعاون من أولياء الأمور مع المدرسة؟
  إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )
- هل هناك بعض القرارات الخاصة بالمدارس التجريبية تقيد عملك وتحتاج إلى تعديل؟
  نعم ( ) لا ( )
- ما هي إن كانت الإجابة بنعم؟ ______________________________
____

- هل يشترك المعلمون مع الإدارة في اتخاذ القرارات؟
  إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )
- هل يتعاون المعلمون مع الإدارة؟
  إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )
- هل المعلمون مؤهلون بقدر كاف للعمل في المدارس التجريبية؟
  إلى حد كبير ( ) إلى حد ما ( ) لا ( )

- هل ترى أن المدارس التجريبية تحقق الهدف من إنشائها؟

جداً ( )　　إلى حد ما ( )　　غير موافق ( )

- هل تفضل العمل في مدارس غير تجريبية؟

نعم ( )　　لا ( )

لماذا؟ ____________________

- هل يسعدك العمل في المدارس التجريبية؟

نعم ( )　　لا ( )

- ما مميزات المدارس التجريبية من وجهة نظرك؟

١- ____________________
٢- ____________________
٣- ____________________

- ما أوجه القصور أو المشكلات التي تواجه المدارس التجريبية؟

١- ____________________
٢- ____________________
٣ - ____________________

- ما اقتراحاتك لتحسين أداء المدارس التجريبية؟

١- ____________________
٢- ____________________
٣- ____________________

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة السياسات التربوية

دراسة تقويمية للاختلاط في المدارس التجريبية

اسم المدرسة:

المرحلة التعليمية: الإعدادية ( ) الثانوية ( )

النوع: أنثى ( ) ذكر ( )

مادة التخصص:

عزيزي المعلم

بـــرجاء وضع علامة (√) أمام العبارة في الخانة التي تعبر عن رأيك الشخصي، هذا مع التأكيد على أن إجابتك ستكون سرية، وذات فائدة كبيرة لتطوير المدارس التجريبية.

م	العبـــــارة	الاستجابة		
		موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	أميل إلى التعامل مع الأولاد عن البنات.			
٢	أشعر أن الطالبات يخجلن من طرح الأسئلة أمام الأولاد.			
٣	أشعر أن الأولاد يشعرون بالخجل لطرح الأسئلة أمام البنات.			
٤	أشعر أن الأولاد والبنات يتنافسون معاً.			
٥	أشعر أن الأولاد أكثر حرية في ممارسة الأنشطة المختلفة.			
٦	أشعر أن المدرسة المشتركة تتنافى مع الأعراف الدينية.			
٧	أفضل العمل في مدرسة غير مشتركة.			
٨	تدريسي لفصل مشترك يعرضني لمشكلات.			
٩	أعتقد أن الاختلاط يؤدي إلى علاقات عاطفية بين الجنسين.			
١٠	أعتقد أن الاختلاط يجعل الطلاب أكثر مرونة في التعاملات الاجتماعية.			

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

شعبة السياسات التربوية

دراسة تقويمية للاختلاط في المدارس التجريبية

اسم المدرسة:

النوع: أنثى ( ) ذكر ( )

السنة الدراسية:

المرحلة التعليمية: الإعدادية ( ) الثانوية ( )

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

برجاء وضع علامة (√) أمام العبارة في الخانة التي تعبر عن رأيك الشخصي، مع ملاحظة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، هذا مع التأكيد على أن إجابتك ستكون سرية، وذات فائدة كبيرة لتطوير المدارس التجريبية.

م	العبارة	الاستجابة		
		موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	أشعر أن المعلمين يتعاملون بشكل أفضل مع الأولاد.			
٢	أشعر بخجل من طرح الأسئلة أمام زملائي من الجنس الآخر.			
٣	يروق لي التنافس مع الجنس الآخر.			
٤	أشعر أن الأولاد أكثر حرية في ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة.			
٥	وجودي في مدرسة مشتركة يعوق اشتراكي في الأنشطة الرياضية.			
٦	أفضل التعامل مع المدرس إذا كان من الجنس الآخر.			
٧	أفضل الالتحاق بمدرسة غير مشتركة.			
٨	أميل في الفسحة إلى التجمع مع زملاء من نفس الجنس.			
٨	وجودي في فصل مشترك يزيد من ثقتي بنفسي.			
٩	وجودي في فصل مشترك يعرضني لمضايقات من الجنس الآخر.			
١٠	أشعر بأن زميلي أو زميلتي في الفصل أخ أو أخت لي.			
١١	يتضايق الوالدان إذا اتصل بي زميل من الجنس الآخر.			
١٢	ينظر لي زملائي بنظرة مختلفة إذا تعاملت مع زملائي من الجنس الآخر.			
١٣	وجودي في مدرسة مشتركة يساعدني على التعامل مع الجنس الآخر.			

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة السياسات التربوية

دراسة تقويمية للاختلاط في المدارس التجريبية

اسم المدرسة:
ولي الأمر: الأب ( ) الأم ( )
السنة الدراسية:

عزيزي ولي أمر التلميذ

بـــرجاء وضع علامة (√) أمام العبارة في الخانة التي تعبر عن رأيك الشخصي، هذا مع التأكيد على أن إجابتك ستكون سرية، وذات فائدة كبيرة لتطوير المدارس التجريبية.

م	العبـــــارة	الاستجابة		
		موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	أشعر أن ابني/ ابنتي يهتم بنفسه أكثر لوجوده في مدرسة مشتركة.			
٢	أشعر أن وجود الأولاد في الفصل يجعل البنات في خجل من طرح الأسئلة.			
٣	أشعر أن ابني/ ابنتي يحب التنافس مع الجنس الآخر.			
٤	أشعر أن الأولاد أكثر حرية من البنات في ممارسة الأنشطة المختلفة في المدرسة المشتركة.			
٥	أشعر أن المدرسة المشتركة تتنافى مع التقاليد.			
٦	أفضل أن يكون ابني/ ابنتي في مدرسة تجريبية غير مشتركة.			
٧	يتعرض البنات في الفصل المشترك لمضايقات.			
٨	يضايقني اتصال زملاء ابني (ابنتي) من الجنس الآخر.			
٩	أعتقد أن الاختلاط يؤدي إلى علاقات عاطفية بين الجنسين			
١٠	أشعر أن ابني / ابنتي أكثر مرونة في التعاملات الاجتماعية.			

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة السياسات التربوية

استمارة بحث للتعرف على الانتماء لدى تلاميذ المدارس التجريبية للغات بمصر

اسم المدرسة:

النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

الصف الدراسي:

عزيزي الطالب / الطالبة

يســعدنا التعرف على شعورك ووجهة نظرك في بعض الجوانب الهامة الوطنية والمجتمعية، وستكون استجابتك سرية،برجاء وضع علامة (√) في الخانة التي تعبرعن شعورك، وشكراً.

١- إذا شعرت بأن وطنك عجز عن توفير فرصة التحاقك بالجامعة ، فما موقفك الحقيقي؟

أ- يقل ولائك لوطنك. ( ) ١
ب- تلتمس له العذر ولكن تتضايق. ( ) ٢
ج- لا يتأثر ولاؤك لوطنك. ( ) ٣

٢-إذا تعرض وطنك لأزمة، فما واجبك الحقيقي؟

أ- لا تفعل شيئاً لأن الحكومة هي التي عليها التغلب على الأزمة بأكملها. ( ) ١
ب- تكتفي بالشعور بالضيق ( ) ٢
ج- تشارك (بجهد مادي أو جسماني) للتغلب على الأزمة. ( ) ٣

٣- إذا قدر لك السفر خارج الوطن، فماذا تفعل؟

أ- تستقر في الخارج ولن تعود لهذا الوطن. ( ) ١
ب- تعود لزيارته إذا سمحت الظروف. ( ) ٢
ج- تسافر وتحرص على زيارته بصفة مستمرة خلال الأجازات ( ) ٢

٤- إذا سمعت عن كشف أثري جديد يزيد من دخل الدولة، فما شعورك الحقيقي؟

أ- لا تهتم. ( ) ١
ب- تعتبر هذا خبراً عادياً لا يثير اهتمامك. ( ) ٢
ج- تسعد بذلك وتسعى لمعرفة مزيد من التفاصيل. ( ) ٣

٥- إذا حدث اعتداء خارجي عن الوطن، فماذا تفعل؟

أ- تبحث عن أقرب فرصة سفر وتهاجر. ( ) ١
ب- تلوم الحكومة لعدم حماية الوطن. ( ) ٢
ج- تتطوع للدفاع عنه ( ) ٣

٦- أمامك مجموعة أعلام لبعض الدول، وطلب منك ترتيبها وعرضها على زملائك، فماذا تفعل؟

أ- تضع أعلام الدول الأجنبية التي تحبها في المقدمة ( ) ١

ب- ترتبها ترتيباً أبجدياً حسب أسماء الدول التي تمثلها. ( ) ٢

ج- تضع علم مصر في الترتيب الأول. ( ) ٣

٧- إذا طلب منك مرافقة سائح يزور جمهورية مصر العربية والتحدث معه عن مصر فماذا تقول له؟

أ- تركز على السلبيات التي تضايقك. ( ) ١

ب- الإيجابيات والسلبيات الموجودة في المجتمع المصري. ( ) ٢

ج- الإيجابيات فقط والابتعاد عن ذكر السلبيات. ( ) ٣

٨- إذا صـــرح لــك صديق أنه يجمع بيانات عن المؤسسات المصرية العسكرية ليرسلها إلى صديق أجنبي تعرف عليه عن طريق الإنترنت، فكيف تتصرف؟

أ- تقدم له المساعدة للحصول على المعلومات إذا أمكن ذلك. ( ) ١

ب- تنصحه بعدم جمع هذه البيانات وتتركه يفعل ما يشاء. ( ) ٢

ج- أحاول إقناعه بعدم الاتصال بالشخص الأجنبي وإن لم يقتنع تستعين بمن يمنعه. ( ) ٣

٩- إذا كنت في مشكلة وفشلت في التوصل لحل لها، فماذا تفعل؟

أ- تخفي الخبر عن الجميع، وتحاول حلها بمفردك. ( ) ١

ب- تعرضها على صديقك المقرب لمساعدتك في حلها. ( ) ٢

ج- تناقش المشكلة مع أصدقائك لثقتك فيهم. ( ) ٣

١٠- إذا طلب منك رئيس الحي المشاركة في تنظيف وتشجير الحي الذي تسكنه، فما موقفك الحقيقي؟

أ- ترفض لأنك تشعر بحرج إذا رآك أحد مشتركاً في تنظيف الحي. ( ) ١

ب- تضع شروطاً للمساهمة. ( ) ٢

ج- تسارع وتبادر في المشاركة. ( ) ٣

١١- عــرض علــيكم المعلــم بعض الأنشطة الجماعية، وأخرى الفردية لتنفيذها داخل الفصل، فأي الأنشطة تفضل؟

أ- دائماً تفضل النشاط الفردي. ( ) ١

ب- أحياناً تفضل الأنشطة الجماعية. ( ) ٢

ج- دائماً تفضل الأنشطة الجماعية مع الزملاء. ( ) ٣

١٢- طلب المعلم تقسيم الفصل إلى مجموعات لحل أسئلة تتعلق بالمقرر الدراسي، فماذا تفضل؟

أ- تقوم بحل الأسئلة بمفردك. ( ) ١

ب- تختار أن تشارك زميلاً مستواه أعلى منك. ( ) ٢

ج- تشترك في مجموعة من هذه المجموعات. ( ) ٣

١٣- إذا علمت أن زميلاً لك يمر بأزمة، فما موقفك الحقيقي تجاه ذلك؟

أ- تدعي عدم فراغك. ( ) ١

ب- تتجاهل الأمر إذا لم يخبرك به وتهتم بأمورك الشخصية. ( ) ٢

ج- تساعده لإخراجه من هذه الأزمة. ( ) ٣

١٤- أصيب أحد زملائك في حادث وتطلب الأمر نقل دم له، وتصادف أن دمه من نفس فصيلة دمك، فما موقفك؟

أ- تتجاهل الأمر وكأنك لا تعرف فصيلة دمك. ( ) ١

ب- تتألم للحادث ولكن لا تتخذ أي تصرف. ( ) ٢

ج- تسارع بالتبرع له بدمك. ( ) ٣

١٥- إذا علمت أن زميلاً لك يحتاج إلى كتاب خارجي في مادة معينة، وهذا الكتاب لديك، فماذا تفعل؟

أ- لا تشغل بالك وتهتم بمذاكرتك فقط. ( ) ١

ب- تصور له بعض صفحاته المهمة. ( ) ٢

ج- تعطي له الكتاب لبعض الوقت. ( ) ٣

١٦- إذا مرض أحد زملائك في المدرسة قرب انتهاء اليوم الدراسي، فماذا تفعل؟

أ- تتركه وتسرع إلى منزلك حتى لا تضيع وقتك. ( ) ١

ب- ترجع إلى منزلك ثم تتصل به للاطمئنان عليه. ( ) ٢

ج- ترافقه لمنزله إذا أمكنك ذلك. ( ) ٣

١٧- إذا أحسست أن اتباع النظم واللوائح والقوانين يسبب لك بعض القيود والمتاعب، فما موقفك؟

أ- تضطر أحياناً لمخالفة هذه القوانين والنظم. ( ) ١

ب- تلتزم باللوائح والقوانين التي تتمشى معك فقط. ( ) ٢

ج- تلتزم بهذه القوانين والنظم مهما يكن. ( ) ٣

١٨- رأيت زميلاً لك، وكان ابن مدير المدرسة، يعبث بمرافق المدرسة، فماذا تفعل؟

أ- تتركه ولا تشغل بالك. ( ) ١

ب- تنصحه ثم تتركه يفعل ما يشاء. ( ) ٢

ج- تحاول منعه وإن لم يقبل تبلغ عنه المسئول. ( ) ٣

١٩- تختلف الآراء حول القيود المفروضة على استخدام سائق التاكسي لآلة التنبيه، فما موقفك تجاه ذلك؟

أ- تعتبر أن هذه القيود تدخلاً في الحرية الشخصية. ( ) ١

ب- توجيه السائق إلي ضوابط الاستخدام. ( ) ٢

ج- ينبغي عقابه وتوقيع الغرامة عليه. ( ) ٣

٢٠- ذهبت تشتري سلعة ورأيت طابوراً من الناس، كل ينتظر دوره، فما موقفك؟

أ- تزاحم الناس لتصل إلي أول الصف. ( ) ١

ب- تذهب للمنزل وتعود مرة أخري. ( ) ٢

ج- تلتزم بمكانك وتنتظر دورك. ( ) ٣

٢١- قرر مجموعة من الزملاء الانضمام لاتحاد الطلاب، وطلبوا منك الانضمام إليهم، فما موقفك؟

أ- تعتذر لأنك غير مقتنع بعمل اتحاد الطلاب. ( ) ١

ب- تشترط شروطاً للالتزام. ( ) ٢

ج- تؤيد ذلك وتنضم إليهم. ( ) ٣

٢٢- علمت من وسائل الإعلام ضرورة استخراج بطاقة انتخاب عندما تكبر لاختيار من يمثلك، فما موقفك الحقيقي.

أ- لا ترى أهمية في ذلك. ( ) ١

ب- تخبر زملاءك بذلك. ( ) ٢

ج- تبادر باستخراج بطاقة انتخاب عندما تكبر. ( ) ٣

٢٣- إذا تطلب الأمر وجود قائد لمجموعة الكشافة بالمدرسة، فأي الأساليب تفضل لاختيار هذا القائد؟

أ- يقوم المعلم وحده باختيار هذا القائد. ( ) ١

ب- باستخدام القرعة. ( ) ٢

ج- بالانتخاب. ( ) ٣

٢٤- رأيت مجموعة من الزملاء لا تلتزم بقواعد وقوانين المدرسة وتهرب من المدرسة قبل انتهاء اليوم الدراسي، فماذا تفعل؟

أ- تفعل مثلهم. ( ) ١

ب- لا تهتم. ( ) ٢

ج- لا يعجبك تصرفهم وتنصحهم. ( ) ٣

رقم الإيداع : ٢٠٠٦/٥٤٧٢

الترقيم الدولى : .I.S.B.N

977-317-201-5

